

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

TRANSFORMATION DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES ET DE
L'ÉDUCATION DES ÉTUDIANTS ALLOPHONES, RÉSIDENTS PERMANENTS
ET CITOYENS CANADIENS, À L'UNIVERSITÉ LAVAL EN MODE
PRÉSENCIEL, ET À LA TÉLUQ EN *E-LEARNING* :

VERS LA CONCRÉTISATION DU PROJET D'INSERTION
SOCIO-PROFESSIONNELLE « FORT »

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN EDUCATION

PAR

CHANTAL ASSELIN

AOÛT 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

*À Feux mes parents, Marielle et Edgar.
Parce que cette thèse vous appartient...*

REMERCIEMENTS

Sans les soutiens, la confiance et l'écoute indéfectibles et inébranlables de mon directeur, m. Paul Bélanger, la patience résolue, déterminante et indispensable de m. Paul Bleton, directeur de mémoire et codirecteur de thèse, et les commentaires judicieux de madame Maryse Potvin, présidente de jury, cette thèse n'aurait su voir le jour...

Et que dire de Michel Umbriaco, co-directeur de mémoire, si cher à mon cœur? Son humour désarmant et ses blagues «choquantes», non sur les plans culturel ou éducationnel, mais plutôt émotionnel, ont résolument contribué à la réalisation de ce projet!

MERCI à vos grands esprits... à vos grands cœurs!

Je tiens à remercier mesdames Annie Pilote, professeure à l'Université Laval et Rollande Deslandes, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) pour leurs pertinentes recommandations, lesquelles m'ont conduite à rendre mes propos davantage conformes à la réalité.

J'en profite pour souligner la patience de Pierre Gagné, d'André-Jacques Deschênes et de François Pettigrew de la TÉLUQ. Ils m'ont formée à la recherche, et m'ont donné le goût d'apprendre et de me dépasser.

MERCIS sincères à Lucie Lavoie, Nathalie Chapleau, Claude Breault, Heidi Bollinger, Rick Molz, Mario Richard, Bernard Michaud, Martin Maltais, Annie Dubeau, Frédéric Dufour, Fabio Suarez, Sylvie Bilodeau, Chantal Quiniou, Margarita

Zakovorotnaya, Naïma Tebourbi et d'autres encore...qui m'ont apporté soutiens, tantôt cognitif, tantôt affectif...

Merci aussi à Dominique Avoine et Rachel Croteau pour leur aide inestimable à la bibliothèque de la TÉLUQ.

MERCI aux répondants, sans lesquels je n'aurais pu réaliser cette étude. Tout en sachant que je ne les remercierai jamais assez, je considère que leur temps fût un cadeau. Un cadeau académique, mais personnel aussi. J'ai grandi avec eux. J'espère que leur participation à cette recherche leur a appris sur eux-mêmes, autant que ce que j'ai appris, même en lisant cette thèse pour la nième fois...

MERCI tout spécial à Éric Plante de l'Université Laval, à Pierre Savard et à Lonzozou Knapake de la TÉLUQ, dont l'aide si précieuse m'a permis de mettre en œuvre cette recherche...

D'autres MERCIS PARTICULIERS vont à Marie, Lise, Gérard, Claudette, Marc, Damien et Marie-Françoise, et d'autres encore, pour leur franche amitié, leurs soutiens, leur confiance et leurs encouragements continuels...

MERCI à Serge, mon amoureux, sans lequel je n'aurais conservé, ni le courage, ni la ténacité, si essentiels à la réalisation de mon rêve, de mon projet d'insertion socio-professionnelle « fort »... Merci pour ton amour, manifesté sous la forme de patience et d'écoute, même dans les moments où je rabâchais les mêmes propos, sans cesse... Merci de croire en moi... dans les meilleurs et les pires moments...

MERCI DU FOND DU CŒUR à feu mon père, Edgar, simple maçon puis épicier, pour son autodidaxie, sa soif intarissable d'apprendre, et sa discipline résolue...en pleine tempête comme en plein soleil... Merci à feu ma mère, Marielle, de m'avoir lu une histoire tous les soirs quand j'étais petite... Merci de m'avoir fait comprendre, « [...] qu'un livre, c'est un ami... »!

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	xv
LISTE DES TABLEAUX.....	xvi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xvii
RÉSUMÉ.....	xx
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 Contexte de l'étude.....	5
1.1.1 L'interculturel en contexte universitaire.....	8
1.2 Processus d'insertion.....	9
1.3 Question d'identité.....	10
1.4 Besoin de soutiens.....	12
1.5 Diversité culturelle québécoise : une réalité.....	13

1.5.1	Diversité culturelle québécoise : rôle du <i>e-learning</i>	16
1.6	Contexte éducatif diversifié et choc éducationnel.....	18
1.6.1	Choc éducationnel et rôles des acteurs.....	21
1.6.2	Ondes de chocs : trajectoire migratoire et biographie éducative....	22
1.7	Les trois questions de recherche	23
1.8	Objet d'étude	28
1.9	Pertinences sociale et scientifique de l'étude.....	29
CHAPITRE II ÉTAT DES CONNAISSANCES ET CADRE THÉORIQUE.....		31
2.1	Les représentations sociales et culturelles.....	31
2.1.1	La construction des représentations sociales.....	33
2.1.2	Le choc culturel.....	34
2.1.3	Le choc éducationnel.....	36
2.1.4	Les processus d'insertion.....	38
2.1.5	Les dissonances cognitives.....	41
2.1.6	Le choc identitaire.....	41

2.2	Le concept de malentendus interculturels.....	42
2.2.1	Malentendus interculturels sémantiques ou linguistiques.....	43
2.2.2	Malentendus interculturels subjectifs.....	44
2.2.3	Malentendus pédagogiques interculturels.....	45
2.3	Synthèse de l'objet.....	46
2.4	Objectifs.....	47
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE.....		49
3.1	Cadre méthodologique.....	49
3.1.1	Choix de l'étude multicas interprétative.....	56
3.1.2	Écartement des paradigmes positivistes et mixtes.....	65
3.1.3	Axes privilégiés d'autres recherches issues du même domaine.....	66
3.2	Concepts théoriques opérationnalisés.....	70
3.2.1	Codifications.....	70
3.3	Application de la méthodologie.....	76
3.3.1	Mise en œuvre.....	79

3.4	Limites.....	83
3.5	Scientificité de l'étude.....	85
3.6	Aspects déontologiques.....	87
CHAPITRE IV RAPPORT INTERCAS SUR L'INSERTION		
INTERCULTURELLE : ÉTUDIANTES EN <i>E-LEARNING</i> AU DIPLÔME		
D'ÉTUDES SUPÉRIEURES SPÉCIALISÉES (D.E.S.S.) EN SANTÉ MENTALE		
(TÉLUQ).....		
4.1	Contexte pré-migratoire.....	89
4.2	Se former pour s'insérer au Québec.....	91
4.3	Traitement des malentendus interculturels et des chocs : défis et acquis expérientiels.....	97
4.3.1	Modifications substantielles de comportements, valeurs et communications de Carmen.....	99
4.3.2	Modifications substantielles de comportements, valeurs et communications de Lajin.....	104
4.3.3	Modifications substantielles de comportements, valeurs et communications de Rina.....	109
4.4	Survivre aux chocs éducationnels et culturels : appliquer des stratégies d'acculturation et d'adaptations en contexte d'accueil.....	114

4.4.1	Les stratégies d'acculturation et d'adaptations de Carmen.....	115
4.4.2	Les stratégies d'acculturation et d'adaptations de Lajin.....	118
4.4.3	Les stratégies d'acculturation et d'adaptations de Rina	122
4.5	Survivre aux chocs éducationnels et culturels : transformer ses représentations sociales pour réaliser son insertion.....	125
4.5.1	Nouvelles représentations de Carmen.....	130
4.5.2	Nouvelles représentations de Lajin.....	133
4.5.3	Nouvelles représentations de Rina.....	135
4.6	Conclusion.....	141
CHAPITRE V RAPPORT INTERCAS SUR L'INSERTION INTERCULTURELLE : ÉTUDIANTS EN PRÉSENCIEL À LA MAÎTRISE EN SANTÉ COMMUNAUTAIRE (UNIVERSITÉ LAVAL).....		
5.1	Contexte pré-migratoire.....	149
5.2	Se former pour s'insérer au Québec.....	151
5.3	Traitement des malentendus interculturels et des chocs : défis et acquis expérientiels.....	157

5.3.1 Modifications substantielles de comportements, valeurs et communications de Cissé.....	160
5.3.2 Modifications substantielles de comportements, valeurs et communications de Joseph.....	167
5.3.3 Modifications substantielles de comportements, valeurs et communications de Fatima.....	174
5.4 Survivre aux chocs éducationnels et culturels : appliquer des stratégies d'acculturation et d'adaptations en contexte d'accueil.....	179
5.4.1 Les stratégies d'acculturation et d'adaptations de Cissé.....	180
5.4.2 Les stratégies d'acculturation et d'adaptations de Joseph.....	183
5.4.3 Les stratégies d'acculturation et d'adaptations de Fatima.....	187
5.5 Survivre aux chocs éducationnels et culturels : transformer ses représentations sociales pour réaliser son insertion.....	191
5.5.1 Nouvelles représentations de Cissé.....	195
5.5.2 Nouvelles représentations de Joseph.....	196
5.5.3 Nouvelles représentations de Fatima.....	197
5.6 Conclusion.....	202

CHAPITRE VI RAPPORT INTERCAS SUR L'INSERTION INTERCULTURELLE210

6.1 Le projet d'insertion socio-professionnelle « fort »: déclencheur de la
systémique d'insertion socio-académique dans les deux modalités de diffusion...210

6.1.2 Liens entre la formation académique dans l'une ou l'autre des deux
modalités, l'insertion socio-professionnelle et l'adaptation socio-culturelle.....212

6.2 Les chocs éducationnels, les stratégies d'insertion et le « ré-apprentissage »
des représentations sociales de l'éducation: expériences et expérimentations
essentielles dans les deux modalités.....213

6.2.1 Principaux chocs éducationnels communs dans les deux modalités de
diffusion des programmes.....217

6.2.2 Différences « inter-cas » dans les deux modalités de diffusion des
programmes.....224

6.2.3 Avantages et désavantages des diverses pratiques éducatives pour
réaliser son adaptation socio-académique.....227

6.2.4 Distinctions et similarités de la systémique d'insertion socio-
académique dans les deux modalités de diffusion des programmes académiques....230

6.2.5 Découpage ethnique et constitution des équipes de travail en contexte
interculturel.....238

6.2.6 Proposition théorique d'insertion en contexte universitaire interculturel.....	246
6.3 Révision des concepts-clés.....	252
CHAPITRE VII CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS.....	255
7.1 Principaux constats.....	255
7.2 Discussion.....	259
7.3 Recommandations pratiques.....	265
7.4 Pistes de recherche.....	267
7.5 Conséquences.....	269
7.5.1 Sélection du personnel et conseils d'orientation.....	270
7.5.2 Reconnaissance des acquis (R.A.C.).....	271
7.5.3 Dispositifs institutionnels d'accueil et pédagogiques.....	273
7.5.4 Types de travaux académiques : pratiques collaboratives et coopératives.....	276
7.5.5 Suivi constant du cheminement des étudiants allophones.....	277

APPENDICE A

A1. INVITATION À PARTICIPER À UNE RECHERCHE.....	282
A2. COURRIEL D'INVITATION ENVOYÉ AUX PERSONNES ÉTUDIANTES EN <i>E-LEARNING</i>	284
A3. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LA RÉALISATION D'ENTREVUES AUPRÈS DE PERSONNES ÉTUDIANTES ALLOPHONES EN CONTEXTES UNIVERSITAIRES QUÉBÉCOIS FRANCOPHONES: L'UNIVERSITÉ LAVAL ET LA TÉLUQ.....	285

APPENDICE B

B1. CANEVAS DE LA PREMIÈRE ENTREVUE INDIVIDUELLE, APPLIQUÉ AUPRÈS DES PERSONNES ÉTUDIANTES ALLOPHONES RP ET CC, EN PRÉSENCIEL ET À DISTANCE.....	289
B2. EXEMPLE DE PISTES DE RÉFLEXION (MÉMOS)	292
B3. CANEVAS DE L'ENTREVUE DE GROUPE APPLIQUÉ AU GROUPE DE PERSONNES ÉTUDIANTES.....	300
B4. CANEVAS D'ENTREVUE INDIVIDUELLE, APPLIQUÉ AUPRÈS DES PERSONNES ENSEIGNANTES.....	302

APPENDICE C

C1. RÉCITS D'EXPÉRIENCE DES PERSONNES ÉTUDIANTES EN <i>E-LEARNING</i>	304
C2. RÉCITS D'EXPÉRIENCE DES PERSONNES ÉTUDIANTES EN PRÉSENCIEL.....	307
C3. RÉCITS DE PRATIQUES DES PROFESSEURS.....	311

APPENDICE D SCHÉMAS REPRÉSENTANT LES SYSTÈMES
ÉDUCATIFS, *EDUCATION SYSTEMS*, DU CANADA, DU QUÉBEC, DE LA
COLOMBIE, DU MAROC, DE L'ALLEMAGNE ET DE LA FRANCE.....313

APPENDICE E GLOSSAIRE.....320

RÉFÉRENCES.....325

NARRATION DES SIX CAS DISPONIBLE SUR DEMANDE

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
3.1 Opérations de l'étude multi-cas étudiante.....	64
6.1 Dimensions culturelles du Canada selon Hofstede (1980).....	216
6.2 Systémique de l'insertion en contexte universitaire interculturel.....	250

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Forces de l'étude multicas interprétative	69
3.2 Critères méthodologiques de scientificité	86
4.1 Caractéristiques sociodémographiques, formations et emplois en contexte d'origine, et visées « d'emplois de qualité et qualifié » des répondantes en <i>e-learning</i> , à leur arrivée au Québec	93
4.2 Caractéristiques socio-professionnels et académiques des étudiantes en <i>e-learning</i> en contexte québécois, lors des entrevues (2012)	96
4.3 Étudiantes en <i>e-learning</i> , expériences et expérimentations de chocs, applications de stratégies, et appropriation de nouvelles représentations sociales en contexte d'accueil	138
5.1 Caractéristiques sociodémographiques, formations et emplois en contexte d'origine, et visées « d'emplois de qualité et qualifié » des répondants en présenciel, à leur arrivée au Québec	154
5.2 Caractéristiques socio-professionnelles et académiques des étudiants en présenciel en contexte québécois	157
5.3 Étudiants en présenciel, expériences et expérimentations de chocs, application de stratégies, et appropriation de nouvelles représentations sociales en contexte d'accueil	199
6.1 Principales représentations sociales de l'éducation selon les répondants en <i>e-learning</i> et en présenciel	219
6.2 Principales stratégies de prise en compte des chocs éducationnels des répondants, dans les deux modalités	222
6.3 Constitution des équipes de travail en contexte interculturel	242

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AUCC	Association des Universités et collèges du Canada
APA	<i>American Psychiatric Association</i>
BACC	Baccalauréat
BCEI	Bureau Canadien de l'Éducation Internationale
CARTU	Centre d'aide à la rédaction des travaux universitaires
CAQ	Certificat d'acceptation du Québec pour études
CC	Citoyen canadien
CEGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
CERIUM	Centre d'études et de recherches internationales de l'Université de Montréal
CFQCU	Conseil franco-québécois de coopération universitaire
CIC	Citoyenneté et Immigration Canada
CICDI	Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux
CICE	Chaire de recherche en ingénierie cognitive et éducative
CLIFAD	Comité de liaison interordres en formation à distance
CMC	Conseil médical canadien
C.P.E	Centre de Petite Enfance
CRE	Conférence régionale des Élus
CREPUQ	Conférence des recteurs et des principaux des Universités du Québec
CSQ	Certificat de sélection du Québec
CSSS	Centre de Santé et des Services Sociaux

CSST	Commission de la santé et de la sécurité du travail
CUEL	Certificat universitaire d'études littéraires
DEC	Diplôme d'études collégiales techniques
DESS	Diplôme d'études supérieures et spécialisées
DEUT	Diplôme d'études universitaires de technologies
DSM	<i>Diagnostic and statistical manual of mental disorders</i>
EECMC	Examen d'évaluation du Conseil médical du Canada
FEUQ	Fédération étudiante universitaire du Québec
GIREFAD	Groupe interinstitutionnel de recherche en formation à distance
GT	<i>Grounded Theory</i>
HEC	Hautes études commerciales
ICEA	Institut de coopération pour l'éducation des adultes
INFSP	Institut national de formation supérieure paramédicale
INSPQ	Institut National de Santé Publique de Québec
ISQ	Institut de la Statistique du Québec
IVAC	Indemnisation des victimes d'actes criminels
LabSET	Laboratoire de soutien à l'enseignement télématique
MCT	mémoire à court terme (mémoire de travail)
MLT	mémoire à long terme
MDEIE	Ministère du développement économique, innovation et exportation
MELS	Ministère de l'éducation, du loisir et du sport
MEQ	Ministère de l'éducation du Québec
MICC	Ministère de l'immigration et des communautés culturelles
MSSS	Ministère de la santé et des services sociaux
MTL	Ville de Montréal
ONG	Organisation Non-Gouvernementale
PEAI	Programme d'établissement et d'adaptation des immigrants
PNL	Programmation neurolinguistique
QC	Ville de Québec

QUIC	<i>Queen's University International Centre</i>
RP	Résident permanent
SEMO	Services spécialisés en main-d'œuvre pour personnes handicapées
TÉLUQ	Télé-Université du Québec
UdeB	Université de Bamako
UdeM	Université de Montréal
UdeIN	<i>Universidad del Norte</i>
UEH	Université d'État d'Haïti
UE	Union Européenne
UL	Université Laval
UMV	Université Mohamed V
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UQAM	Université du Québec à Montréal
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières
USMLE	<i>United States Medical Licensing Examination</i>

RÉSUMÉ

Lorsqu'ils étudient dans le cadre d'une Université québécoise et francophone, en présenciel ou en *e-learning*, les étudiants allophones peuvent se retrouver dans un contexte ethnolinguistique similaire ou divergent de leur langue première ou seconde, voire troisième, et à l'intérieur d'un système socio-éducatif véhiculant des normes, valeurs et comportements similaires, différents ou opposés à ceux dans lesquels ils ont grandi. Ce changement de contexte peut engendrer une transformation de leurs représentations sociales des parcours et des pratiques éducatives.

Pour prendre en compte ces « dissonances » et assurer une cohérence de leurs « idées, opinions et comportements » (Festinger, 1957), les étudiants allophones peuvent aussi bien être tentés de fuir ces opportunités d'apprentissage que d'en faire une expérience positive, dès que les chocs culturels (Cohen-Émerique, 1984), éducationnels (Tsokaktsidu, 2005) et identitaires (Zaharna, 1989) émergent.

La systémique d'insertion démontre le troc de ces chocs initiaux pour la concrétisation de stratégies d'insertion, en modifiant les comportements, valeurs et normes d'origine, pour ceux véhiculés dans les environnements ethnolinguistiques, éducatifs et institutionnels d'accueil (Vygotsky, 1934/1978). Ces acculturation et adaptations conduisent à l'application de nouvelles relations, en dyades et en groupe, avec les pairs et les supérieurs hiérarchiques, dans les deux contextes éducatifs de diffusion des cours et programmes.

Les nouvelles représentations sociales (Moscovici, 2000) qui résultent des stratégies d'acculturation liées aux modifications comportementales, des stratégies d'adaptation psychologique liées aux modifications des valeurs, et des stratégies d'adaptation socio-culturelle liées aux modifications relationnelles (Berry, 1997), amènent ces étudiants à adopter un nouveau paradigme, une nouvelle vision de leur environnement, un nouveau code culturel communicationnel, bref, une nouvelle façon de « filtrer » les événements, avant de les interpréter et de se les approprier.

Cette expérience et cette expérimentation (Jodelet, 2006a) leur permettent de réaliser leur projet d'insertion socio-professionnelle « fort », leur adaptation socio-culturelle

et leur intégration économique. Ce projet sert de « filtre culturel » (Asselin, 2008) pour choisir le(s) programme(s) de formation initiale ou continue(s) en contexte d'accueil.

Des six études de cas qualitatives (Merriam, 1988), trois en présenciel à l'Université Laval, et trois en *e-learning* à la TÉLUQ, révèlent le vécu de chocs culturels et éducationnels majeurs, et des transformations représentationnelles substantielles de l'éducation, dans les deux modalités de diffusion des cours et programmes académiques.

Toutes les personnes répondantes provenaient du secteur de la santé. Les étudiants de l'Université Laval visaient à compléter leur Maîtrise en santé communautaire, en décembre 2012, tandis que leurs paires de la TÉLUQ avaient déjà complété ou prévoyaient terminer leur Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées (D.E.S.S.) en santé mentale, à temps partiel, au cours de l'année suivante, au plus tard.

Les principales représentations sociales de l'éducation, communes aux étudiants des deux modalités de diffusion, référaient aux concepts d'autonomie dans l'apprentissage, d'application de méthodologies et de normes de présentation et de production des travaux universitaires au Québec, d'ajustement de la valeur reliée à la dimension culturelle de distance hiérarchique (Hofstede, 1980), de la concrétisation du projet d'insertion socio-professionnelle « fort », d'acquisition « d'un emploi de qualité et qualifié », souvent identique ou connexe à « l'emploi qualifié d'origine », et d'intégration économique.

La modalité différente de réalisation des travaux en groupe dans les deux contextes, illustra un impact sur les processus d'insertion et sur le réajustement de la représentation sociale des parcours et des pratiques éducatives. On constata que les travaux d'équipe et de création de nouveaux contenus (Scardamalia, 2000), déployés sur un forum dans le cadre d'un cours au D.E.S.S. en santé mentale à la TÉLUQ, se sont déroulés de manière plus fluide que les travaux d'équipe réalisés en présenciel à la Maîtrise en santé communautaire.

Dans le cadre de cette étude, le découpage ethnique (Juteau, 1999) exercé en groupe interculturel, plus facilement répertorié en présenciel, peut expliciter la tenue d'une communauté d'apprentissage à court terme en mode présenciel (Benoit, 2000; Bielaczyc et Collins, 1999), en opposition au développement d'une communauté de pratiques (Wenger, 1999) en mode virtuel.

L'auteur confirme que la communauté de pratiques vise l'engagement mutuel et le partage de pratiques entre les (étudiants) praticiens, dans le but de résoudre des problématiques concrètes et de faire cheminer les participants débutants vers l'acquisition de connaissances, d'expériences et d'expérimentations les menant à exercer de manière experte.

Cela illustre ce que les répondantes en *e-learning* disent avoir vécu dans le cadre des interactions de groupe expérimentées lors du forum asynchrone et synchrone d'un cours, pour réaliser un travail noté.

Quant à la communauté d'apprentissage à court terme en présenciel, elle se déroulait à l'intérieur d'un temps déterminé et de rencontres en face à face, synchrones.

Cela pouvait faciliter le repérage des phénotypes culturels et contribuer à regrouper les étudiants *in-group* (Patez, 1997), pour réaliser leur travail noté.

D'ailleurs, les étudiants en présenciel déclarèrent avoir produit leurs travaux d'équipe davantage en coopération qu'en collaboration (Henri et Lundgren Cayrol, 2001).

À noter qu'ils relatent avoir exercé des pratiques plutôt collaboratives, uniquement lorsque leurs pairs étudiants québécois d'origine ne faisaient pas partie de leur équipe de travail.

À leur instar, les répondantes en *e-learning* ont rapporté avoir mis en œuvre des pratiques collaboratives en contexte d'origine. En revanche, ces dernières ont réitéré un tel partage avec les étudiants québécois et allophones au sein du *forum* asynchrone et synchrone du cours en *e-learning*.

Les soutiens cognitifs, métacognitifs et socioaffectifs furent dispensés de manière distincte au sein de ces deux communautés. Le découpage ethnique manifesté en présenciel prit forme en léguant les soutiens cognitifs aux pairs étudiants, québécois d'origine, et le soutien socio-affectif, aux pairs allophones.

Cela se démarqua par rapport aux soutiens apportés aux répondantes en *e-learning*. Ces dernières virent leurs besoins cognitifs et socio-affectifs, comblés par leurs pairs étudiants, québécois d'origine et allophones, et par leur personne chargée d'encadrement. La communauté de pratiques en *e-learning* ne distingua pas les origines ethnoлингuistiques entre membres de l'*in-group* et de l'*out-group*.

Ainsi, l'auteure de cette thèse recommande des façons d'apprendre et d'enseigner, et des façons de mettre en œuvre les relations « maître-apprenants » et « inter-apprenants » entre les étudiants québécois d'origine et allophones, pour tenir compte des chocs culturels et éducationnels vécus dans les deux modalités de diffusion des cours et programmes.

En ce qui concerne la dispensation des besoins cognitifs et affectifs, elle y souligne les méthodes distinctes de travail d'équipe entre les étudiants québécois et allophones, et entre le présenciel et l'*e-learning*.

D'ailleurs, elle recommande, au dernier chapitre, que les étudiants allophones débutent leur insertion en *e-learning*, à partir de leur lieu d'origine. Des explicitations de mise en œuvre et des exemples des normes de présentation et de production des travaux académiques appliquées au Québec, prenant appui sur des tendances typologiques énoncées par Bloom et al. (1956), y sont suggérées, en plus de la tenue d'interactions avec des étudiants allophones « expérimentés » au Québec, voire avec des étudiants québécois d'origine.

Cela, en vue de faciliter la réalisation éventuelle des processus d'insertion socio-académique, professionnelle, et d'adaptation socio-culturelle.

Enfin, les politiques institutionnelles peuvent retirer des recommandations de cette recherche, en vue de faciliter l'insertion socio-académique et professionnelle pour combler la pénurie de main-d'œuvre spécialisée au Québec et favoriser sa croissance socio-économique en lien avec le contexte géopolitique international.

Mots clés : acculturation, adaptation socio-culturelle, choc culturel, choc éducationnel, contexte d'accueil, *e-learning*, formation en présenciel, malentendus interculturels, processus d'insertion, représentations sociales.

INTRODUCTION

« La culture donne forme à l'esprit »
(Bruner, 1991)

Le phénomène migratoire contemporain change le paysage géo-économique et socio-politique international. Dans un tel contexte, les malentendus et les chocs culturels surgissent de manière omniprésente. Or, s'ils servent parfois de pierres d'achoppement, ils peuvent représenter en outre, des tremplins vers un « ré-apprentissage » : la modification des processus mentaux, cognitifs et affectifs, et des représentations sociales, comme Cyrulnik (1999, 2001, 2004) le démontre avec le concept de résilience.

Cette thèse vise à comprendre les relations entre les langues et les cultures, les pratiques éducatives et le phénomène d'insertion interculturelle, à l'heure des modes d'apprentissage et d'études qui se déroulent en présenciel et en virtuel, à l'heure de la globalité, des ententes socio-politiques et économiques, institutionnelles, interuniversitaires et étatiques.

À l'image du petit village chinois de Liu Gong Li, « ville tremplin » depuis une quinzaine d'années, où abondent des migrants du monde entier, les étudiants allophones résidents permanents (RP) et citoyens canadiens (CC), représentent une clientèle universitaire, la pointe de l'iceberg des nouvelles classes socio-économiques et académiques du Québec.

Le choc démographique, la pénurie de main d'œuvre qualifiée, les conflits globaux de toute nature, les technologies communicationnelles et le financement universitaire, expliquent ce phénomène migratoire croissant, à long terme.

Au Québec, les cours universitaires en classes présentielle et en *e-learning*, attirent de plus en plus d'étudiants allophones, RP, CC, et étrangers, voire d'étudiants allophones qui suivent leur cours à partir d'un autre pays que le Québec ou le Canada. Les pourcentages d'accroissement de cette population étudiante, l'illustrent bien¹.

Or, les rapports ethniques, rapports de pouvoir, peuvent se vivre différemment à l'intérieur des diverses modalités de diffusion des savoirs. Ainsi, la problématique relative au phénomène croissant d'insertion en contexte socio-académique interculturel, dans les modalités présentielle et virtuelle, constitue l'enjeu principal de la thèse.

Le premier chapitre cerne la problématique du phénomène d'insertion. Il vise à présenter les éléments empiriques qui le positionnent comme une situation-problème qui mérite investigation pour l'avancement de la science et de la société québécoise. S'ensuivent au chapitre 2, les principaux concepts-clés, ajustés avec les données empiriques récoltées tout au long de la réalisation de la recherche. Le chapitre suivant portant sur la méthodologie, explicite les méthodes, les outils et les opérations qui ont servi à cueillir et à interpréter les données, ainsi que l'opérationnalisation des concepts Résidents permanents (RP) et Citoyens canadiens (CC). Ce chapitre comprend également la description de l'échantillon théorique et le pourquoi de ce choix.

¹ Voir : http://www.clifad.qc.ca/pdf/portrait_inscriptions_fd.pdf, consulté le 02 mai 2012.

Le quatrième chapitre présente les expériences et expérimentations des trois répondantes en *e-learning*, étudiantes allophones CC, au Diplôme d'Études Supérieures et Spécialisées (D.E.S.S.) en santé mentale de la TÉLUQ.

Quant au cinquième chapitre, produit en miroir avec le précédent, il expose les expériences et expérimentations des trois étudiants allophones Résidents permanents (RP), à la Maîtrise en santé communautaire à l'Université Laval, qui étudient en mode présenciel.

Le chapitre six explicite et interprète les expériences et expérimentations communes : vécu de chocs éducationnels majeurs, application de stratégies d'insertion, et ajustements des représentations sociales de l'éducation à celles véhiculées et promues en contexte d'accueil. Ces dernières manifestent de nombreux « ré-apprentissages », parfois douloureux, mais incontournables pour réaliser le projet d'insertion socio-professionnel « fort » : occuper « un emploi de qualité et qualifié », identique ou connexe à l'« emploi de qualité d'origine », et s'adapter socio-culturellement au contexte d'accueil québécois. La (re)conquête de la profession d'origine consiste au casse-tête de l'adaptation socio-culturelle, et génère une proposition théorique relative à l'insertion socio-académique en contexte interculturel, résolument liée à l'insertion socio-professionnelle en contexte d'accueil, en présenciel et en *e-learning*. Une distinction surgit entre les deux modalités de diffusion des programmes : la réalisation des travaux en groupe. En plus de discerner les aspects collaboratifs et coopératifs de production de ces travaux, la dispensation des soutiens cognitifs et socio-affectifs relie la nature du besoin avec l'origine ethnoculturelle des étudiants qui le manifestent, en présenciel. À l'inverse, les répondantes en *e-learning* ont rapporté avoir reçu soutiens cognitifs et affectifs, sans distinction.

Pour conclure, le chapitre 7 propose « un programme d'insertion de qualité » prenant assise sur ces expériences et expérimentations communes pour favoriser l'adaptation socio-culturelle, et pallier au choc démographique et à la pénurie de main-d'œuvre qualifiée québécoise. Cela, en vue de contribuer à faire du Québec, un État grand devant le « village global » (Marshall McLuhan, 1962).

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Lorsqu'ils arrivent dans une Université québécoise et francophone, les étudiants allophones, résidents permanents (RP)² et citoyens canadiens (CC)³, se retrouvent dans un contexte ethnolinguistique et socio-éducatif similaire, différent ou opposé au cadre qu'ils fréquentaient en contexte d'origine. Cela peut entraîner l'émergence de malentendus interculturels dans leurs processus d'apprentissage (Asselin, 2008). Or, « [...] l'apprentissage offre d'autant plus de significations que le défi qu'il présente pour les élèves [étudiants] résulte d'un conflit cognitif » (Tardif, 1997, p. 18). En l'occurrence, ces malentendus peuvent créer des « dissonances cognitives » (Festinger, 1957) qui peuvent aussi bien favoriser que bloquer la relève de ces défis. Pour prendre en compte ces dissonances et assurer une cohérence de leurs « idées, opinions et comportements » (ibid), ces étudiants peuvent aussi bien être tentés de relever ces défis et d'en faire une expérience, que de les fuir, dès que les chocs « éducationnels » (Tsokaktsidu, 2005), et « culturels » (Cohen-Émerique, 1984) émergent dans leur nouvelle réalité quotidienne.

1.1 Contexte de l'étude

Peu de recherches visent à comprendre les chocs éducationnels, les « processus d'insertion » (Abou, 1988) et les compétences que développent les étudiants allophones, résidents permanents (RP) et citoyens canadiens (CC), en contextes

² Voir APPENDICE E, glossaire.

³ Voir APPENDICE E, glossaire. Voir aussi : <http://www.cic.gc.ca/francais/citoyennetc/devenir-admissibilite.asp>, consulté le 24 juin 2014.

universitaires québécois francophones, en mode présenciel et en *e-learning*. Rares sont les auteurs qui s'y intéressent au-delà de la seule réflexion sur l'acquisition des langues secondes et étrangères, elle-même objet de nombreuses études (Byram, Morgan et al., 1994; Dabène, 1990, 1995, 1996)⁴, soit à la transformation des représentations sociales de ces étudiants.

Trois facteurs principaux peuvent conduire les Universités francophones québécoises à recevoir les publics étudiants allophones RP et CC⁵: 1. La prise en compte de la diversité culturelle de la population québécoise (Bouchard et Taylor, 2008), 2. L'arrivée de nouveaux publics à distance, en *e-learning* et 3. La recherche de ces nouveaux publics, d'origines ethnolinguistiques diversifiées, aux fins d'une ouverture internationale et de développement de leurs institutions. Ainsi, ces dernières opèrent de plus en plus dans un contexte interculturel. Ces nouveaux publics sont non seulement exposés au mode présenciel (face-à-face), mais aussi à la formation à distance, en *e-learning*, voire à la bimodalité qui unit les deux modalités dans le cadre d'un même programme de formation.

Depuis le début des années 1990, certaines Universités québécoises proposent l'internationalisation de quelques programmes : les Universités Laval (UL) à Québec, et les HEC de Montréal en représentent des exemples (AUCC, 2009, p. 4). L'attrait et la rétention d'étudiants allophones RP et CC y constituent une priorité : « Avec plus de 600 ententes de partenariats dans 64 pays, l'Université [Laval] accueille chaque année près de 4000 étudiants canadiens et étrangers et permet à quelque 800 étudiants d'ici [de Québec] d'enrichir leur formation grâce à la mobilité internationale et la coopération »⁶. De son côté, « [...] l'UQAM a conclu plus de 350 ententes avec

⁴ Voir aussi : Belmechri, 1997; Lafontaine, 2003; Magny, 2004; Dobrowolski, 2005; Flores, 2006 ; Gettliffe, 2007; O'Brien, 2006; Dickenson, 2007 et Drouin, 2008.

⁵ Cette recherche prend en compte les énoncés des étudiants allophones RP et CC. Elle ne vise pas à comprendre les processus d'insertion des étudiants internationaux, car ils prévoient généralement retourner en contexte d'origine dès la fin de leurs études (ou d'une session). Elle ne cerne pas non plus la problématique d'insertion des étudiants réfugiés.

⁶ Voir : <http://www2.ulaval.ca/les-etudes/international.html>, consulté le 16 septembre 2010.

près de 250 partenaires d'une quarantaine de pays et dans une centaine de domaines »⁷. Les professeurs et chercheurs étrangers y sont invités à exercer leurs activités au sein de divers regroupements⁸, 208 programmes y sont répartis dans le cadre « d'ententes bilatérales UQAM permettant les échanges étudiants »⁹, en plus du fait que « [...] l'UQAM a [ait] le privilège d'être l'institution hôte [de la] Chaire UNESCO de développement curriculaire¹⁰. En outre, plus de 70 ententes bilatérales entre professeurs de la TÉLUQ¹¹ et d'institutions universitaires, en e-learning et bimodales, ont été conclues.

Par ailleurs, des professeurs-chercheurs de la TÉLUQ participent activement au développement de la recherche en ingénierie cognitive et éducative à l'international¹². Le titulaire de la Chaire de recherche en ingénierie cognitive et éducative (CICE) représente l'institution¹³ à titre de conférencier invité sur les théories et les méthodes qui emploient les technologies dans l'apprentissage. « [R]eprésentant le Canada sur le réseau GLOBE¹⁴, un réseau international regroupant des organismes sur les banques d'objets d'apprentissage, le titulaire [du CICE] jouit d'une renommée internationale et contribue directement au positionnement stratégique de la TÉLUQ dans l'échiquier mondial du e-learning ».

Ainsi, le recrutement à l'international amène nombre de professeurs et d'étudiants, membres de communautés hétérogènes, à transiger dans un nouvel espace universitaire commun : le contexte interculturel.

⁷ Voir : http://www.international.uqam.ca/Pages/partenaires_enten_inter.aspx, consulté le 24 septembre 2010.

⁸ Voir : http://www.international.uqam.ca/Pages/partenaires_prof_etrangers.aspx, consulté le 24 septembre 2010.

⁹ Voir : http://www.international.uqam.ca/Pages/partenaires_partenaires_bila.aspx, consulté le 24 septembre 2010.

¹⁰ Voir : http://www.international.uqam.ca/Pages/partenaires_chairesunesco.aspx, consulté le 24 septembre 2010.

¹¹ TÉLUQ est le nom officiel de l'institution, mais elle a auparavant longtemps été connue sous le nom de Télé-Université.

Plusieurs années avant l'application du *e-learning*, le mot générait un malheureux malentendu, liant l'institution à la télévision.

¹² Voir : <http://benhur.telug.quebec.ca/~journal/express/110313.html>, consulté le 16 mars 2013.

¹³ Voir : <http://www2.licef.ca/Default.aspx?alias=www2.licef.ca/cice>, consulté le 02 mars 2013.

¹⁴ Voir : <http://www2.licef.ca/NOUVELLES/tabid/917/language/en-US/Default.aspx>, consulté 4 mars 2013.

1.1.1 L'interculturel en contexte universitaire

Plusieurs auteurs affirment qu'en un tel contexte, les différences et les divergences de systèmes de valeurs, de représentations sociales, de styles d'apprentissage et de stratégies de travail et de pratiques, peuvent susciter des malentendus ou des conflits (Barmeyer et Mayrhofer, 2002 ; Chanlat, 1990 ; Chevrier, 2003 ; Dupriez et Simons, 2000 ; D'Iribarne 1998; Hampden-Turner et Trompenaars, 2000; Hofstede, 2001, Mutabazi *et al.* 1994 ; Schneider et Barsoux, 1997). Chaque individu interprète et associe une valeur aux événements et aux interactions qu'il vit en contexte d'accueil, lequel diffère de l'environnement socio-éducatif, socio-professionnel et ethnolinguistique d'origine (Vygotsky, 1934/1978).

Or, les interactions exercées dans l'environnement à l'intérieur duquel l'apprenant a grandi et a appris, interviennent davantage que les processus mentaux dans l'application des processus d'apprentissage (*ibid*). Cela, en contraste avec le constructivisme de Piaget (1966b), qui attribue à la systémique d'apprentissage, une dimension axée davantage sur des processus intrapsychiques. Ainsi, la théorie sociocognitive et historico-culturelle de Vygotsky (1934/1978) illustre comment les mécompréhensions et les incompréhensions de l'apprenant, en contexte d'accueil, peuvent le troubler parce qu'il n'y retrouve pas ses référents habituels. Les systèmes, valeurs, normes, règles, et comportements individuels et sociaux appliqués, l'amènent à réaménager ses représentations sociales (Moscovici, 2000 ; Dubar, 2010), car ces dernières « [...] défini[ssent] ce qui est licite, tolérable ou inacceptable dans un contexte social donné » Abric (1994, p. 17).

Si l'étudiant allophone RP ou CC a été instruit, a travaillé ou a suivi des formations à l'intérieur d'un système éducatif où prédomine l'enseignement magistral, l'étudiant peut vivre des « dissonances » en se retrouvant à l'intérieur d'une Université ou d'un milieu d'accueil adoptant majoritairement des stratégies pédagogiques reposant sur

des activités d'apprentissage qui mettent l'accent sur la pratique et sur l'interaction pédagogique (Barmeyer, 2007, p. 133).

Tsokaktsidu (2005) emploie le concept de « choc éducationnel », *education shock*, pour rendre compte de ces dissonances en contexte académique interculturel.

1.2 Processus d'insertion

Pour analyser comment on arrive à donner *sens* à ces dissonances, la littérature scientifique réfère aux processus d'insertion en référence au contexte particulier d'apprentissage. À cet effet, Abou (1988), le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC, 1991) et Harvey (1993) proposent une systémique convergente de l'insertion (Legault, 2000, p. 74). Quant à Legault et Rachédy (2009), elles explicitent ce phénomène par les processus d'adaptation, d'intégration et d'acculturation. Enfin, Berry et Sam (1997) considèrent aussi trois processus d'insertion : l'acculturation psychologique ou les processus de changements comportementaux, *behavioural shifts* (Berry, 1980), l'adaptation psychologique ou la modification des représentations sociales, *acculturative stress* (ibid), et l'adaptation socio-culturelle ou les modifications communicationnelles, relationnelles et de négociation, toutes enracinées dans la nouvelle réalité (Berry, 2010).

Ces processus se réalisent en expérimentant des chocs culturels (Oberg, 1960¹⁵; Cohen-Émerique, 1984), et éducationnels (Tsokaktsidu, 2005).

Berry (2006, p. 293) précise que les stratégies d'adaptation à ces chocs varient d'un individu à l'autre. Les représentations des événements déclenchent les chocs, et ces derniers permettent à l'étudiant allophone RP ou CC, de rejeter ou de relever le défi du « ré-apprentissage », lié à l'acquisition des nouvelles représentations: il fuit ou

¹⁵Voir : http://cevug.ugr.es/africamideast/module_five/3-2.html. Oberg (1954) serait le premier à avoir employé le terme de « choc culturel ».

concrétise ses processus d'acculturation et d'adaptations dans son nouveau contexte, au fil du temps qu'il y passe.

1.3 Question d'identité

Selon Tardif (1997), l'apprentissage résulte d'un conflit cognitif. À fortiori, le contexte socio-académique interculturel regorge de multiples possibilités de dissonances, reliées aux causes et effets de l'actualisation des processus d'insertion. Les chocs culturels et éducationnels découlent des malentendus ou des conflits qu'expérimente l'étudiant. Ses représentations le forcent à se positionner, en modifiant ses comportements et ses valeurs, en concevant de nouvelles catégories sémantiques (Langer, Bashner et Chanowicz, 1985), et en ajustant ses communications et relations, selon les croyances et intérêts du contexte d'accueil (Habermas, 1981; Hegel, 1805; Dubar 2010, p. 85).

Les chocs, « [...] générateurs de conflits intra-psychiques et inter-personnels » (Guerraoui, 1997), l'obligent à adopter des représentations sociales contextuelles pour s'adapter à sa nouvelle réalité. À cet effet, De Singly (2011, p. 94) relate que « [...] chacun, en fonction de son histoire, de ce qu'il est ou croit être, de ses ressources, tente d'élaborer un « soi », bricolé continûment ». L'auteur explicite que ce processus se réalise à coups d'essais et d'erreurs. Cela peut expliquer pourquoi le soutien social (Shin, 2001) et affectif joue un rôle prépondérant au cours des processus d'insertion. Ce « bricolage » conduit à l'adoption de nouveaux comportements, « *behavior shifts* », dans le monde académique et professionnel, et de nouvelles représentations, « *acculturative stress* », pour surmonter les chocs culturels et éducationnels.

En outre, l'étudiant allophone RP ou CC, doit emprunter de nouvelles formes communicationnelles et relationnelles dans ses réseaux primaires et secondaires. Son identité sociale, questionnée dans le cadre de négociations et de conflits, subit des modifications substantielles. Une reconstruction identitaire s'enclenche.

Afin d'en faire une construction identitaire et une expérience gratifiante, l'étudiant allophone RP ou CC doit trouver l'équilibre entre son identité personnelle d'origine, et la réalisation de ses processus d'acculturation et d'adaptations psychologique et socio-culturelle, en contexte d'accueil. Cela, tout en conservant une « chaîne de sens intérieure » pour l'aider à passer à travers ces processus. Tout au long de ces derniers, il doit s'acculturer et s'adapter, sans pour autant, « se diluer » dans l'Autre, en conservant l'équilibre entre ses identités personnelle (Zaharna, 1989) et sociale (Tajfel et Turner, 1986), entre l'identité pour soi, et l'identité pour autrui (Dubar 1992). Ces processus se réalisent selon les liens que l'étudiant entretient avec les membres de ses contextes d'origine et d'accueil. Cette « métamorphose » lui permet éventuellement d'accéder à l'identité socioprofessionnelle visée dans le nouveau contexte.

Selon les auteurs Berry et Sam (1997), les changements comportementaux, « *behavior shifts* », lui assurent l'acculturation psychologique par le suivi de nouvelles règles ou techniques (sociales, académiques, professionnelles,...). Ensuite, les nouvelles représentations des valeurs, lui rendent possible l'interprétation de nouveaux symboles, ou une nouvelle interprétation d'anciens symboles, connus et reconnus dans la société d'origine, et confirment son adaptation psychologique. Puis, l'étudiant développe des formes interactionnelles marquées par la négociation¹⁶ (Goffman, 1983), qui lui permettent de s'adapter socio-culturellement. Il négocie avec les acteurs, mais en outre, avec son conscient, en changeant ses comportements, et avec son subconscient, en modifiant ses représentations et ses valeurs, pour s'insérer à l'intérieur de son contexte d'accueil, en y appliquant les modes communicationnels et relationnels licites et véhiculés par les représentations sociales. « [...] bien loin que l'objet précède le point de vue, on dirait que c'est le point de vue qui crée l'objet » (de Saussure, 1916, rééd. 1995).

¹⁶ Dans le cadre de cette étude, le concept de *négociation* prend la signification micro-sociologique que lui donnent les ethnométhodologues, en opposition au concept de négociation institutionnelle.

Ainsi, ces représentations sociales construisent l'objet : si l'étudiant allophone RP ou CC veut s'insérer en contexte d'accueil, il doit y devenir un « sujet », négociant les représentations et les relations.

Dans le cas contraire, il n'en demeurera qu'un simple « acteur » et ses adaptations psychologique et socioculturelle peuvent s'affaiblir (Ollivier, 1995).

1.4 Besoin de soutiens

Ces processus arides exigent des soutiens cognitifs, métacognitifs, socio-affectifs et motivationnels par les membres des réseaux primaires et secondaires de l'étudiant allophone RP ou CC. Souvent, les membres des premiers réseaux fournissent le soutien socio-affectif (Pettigrew et coll.)¹⁷. Il peut arriver que d'autres acteurs doivent participer au « portage » de l'étudiant dans la réalisation de ses processus (Nathan, 1995). Les nouvelles représentations peuvent amener l'étudiant allophone à adopter un nouveau code culturel communicationnel, bref, à se donner les moyens de « filtrer » les événements avant de les interpréter et de se les approprier. Asselin (2008) emploie la notion de « filtre culturel » pour illustrer ce phénomène : l'étudiant allophone doit souvent réaménager ses processus mentaux coutumiers pour s'insérer dans son nouvel environnement. Il doit faire preuve d'autonomie, tout en allant chercher diverses formes de soutien à l'intérieur de ses réseaux (Lameul, 2000).

Bien avant qu'il se soit approprié les comportements, représentations et valeurs, et les croyances et normes relationnelles de son contexte d'accueil ou qu'il les négocie, des malentendus et conflits interculturels peuvent se produire.

¹⁷Selon Pettigrew et coll. (2007), « [e]st assigné au plan [affectif] tout énoncé qui concerne une attente du concepteur ou de la personne tutrice, ou l'engagement de l'étudiant à propos des émotions et sentiments (ex. attraction, aversion) ressentis par l'apprenant et causés par la situation d'apprentissage, ainsi que par les concepts du domaine du cours, ou à propos de ses attitudes, ou encore de ses valeurs ». Voir : <http://www.fqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-FrancoisPettigrew.pdf>, consulté le 20 octobre 2012.

Or, certains auteurs confirment que la qualité des relations dans un tel contexte ont un impact sur l'acculturation et l'adaptation (Cohen-Émerique, 1984; Camillieri, 1999; Abdallah-Pretceille, 1996). Ainsi, tous les interactants sont appelés à participer aux processus d'insertion.

1.5 Diversité culturelle québécoise : une réalité

Le Québec vit présentement un choc démographique (Bélanger et Lavoie, 2004; Godbout, Fortin, Arsenau, St-Cerny, 2007) et prévoit une pénurie de main-d'œuvre qualifiée dans les prochaines années (Montréal International, 2006) :

« [l]e MICC et la CRE ont [...] démarré un projet de collaboration visant l'intégration d'étudiants étrangers au marché du travail québécois en espérant pouvoir les retenir après la fin de leurs études. Les domaines des technologies de l'information et des sciences ont été retenus pour ce projet-pilote. Ces immigrants potentiels revêtent un intérêt particulier pour le Québec d'autant plus qu'ils sont formés chez nous dans des domaines ciblés [,] ces nouveaux étudiants pourraient contribuer à sauvegarder la performance socio-économique québécoise » (Université du Québec, 2010).

Dans le cadre de son étude sur l'attraction et la rétention des étudiants internationaux comme ressources qualifiées au sein des entreprises et institutions danoises, Mosnega (2013) relate : « [b]usiness interest organizations actively lobby for change of immigration regulations and undertake pilot projects to facilitate labour market entry of international students ». Cela pourrait inspirer nombre d'entreprises québécoises, particulièrement lorsque les étudiants RP ou CC reçoivent leur formation initiale au Québec, voire même lorsqu'ils arrivent diplômés de leur pays d'origine dans une visée d'insertion professionnelle québécoise. Certains d'entre eux décident, une fois sur place, de parfaire leur formation universitaire au Québec. Ces étudiants, déjà RP et recrutés par le MICC comme travailleur, « [...] misent sur les établissements universitaires pour [s'] intégrer à la société » (Université du Québec,

2010). Ces étudiants pourraient contribuer à résoudre la problématique de pénurie de main d'œuvre qualifiée québécoise.

Selon le MICC (2012), le Québec a accueilli 51 737 immigrants en 2011¹⁸. La même source révèle que 53 982 personnes immigrantes arrivèrent dans la belle province l'année précédente (2010), alors que 49 488 immigrants adoptèrent la même option en 2009. Cette année-là, 31 % de la population totale de l'agglomération de Montréal comprenait 558 250 personnes immigrantes (Montréal en statistiques. Profil sociodémographique, *Agglomération de Montréal*, 2009, p. 12)¹⁹.

Le MICC (2012) précise qu'en 2011, « l'intégration économique » (Girard, Smith et Renaud, 2008) s'élevait à 69,8 %. Ce groupe comprenait principalement les travailleurs qualifiés (60,9 %) et les gens d'affaires (7,7 %). 1,2 % des autres personnes agissaient majoritairement comme aides familiaux résidents.

Soixante et dix pour cent des immigrants admis en 2011 avaient moins de 35 ans. À noter qu'en 2009, environ 49 % des 49 488 immigrants admis étaient âgés entre 15 et 34 ans, et un peu plus du deux tiers (67%) de ce groupe avait déjà réalisé 14 années de scolarité (Kanouté et al., en cours). Les jeunes de moins de 35 ans ont afflué au Québec entre 2009 et 2011 selon un taux de croissance d'environ 21% (MICC, 2012). À l'instar de 2009, la majorité (56,3 %) des immigrants possédaient 14 années et plus de scolarité, (parmi les personnes âgées de 15 ans et plus). Ces jeunes ont dès lors, déclaré planifier joindre les rangs des travailleurs dans une proportion de 77,7 %.

¹⁸ Données préliminaires pour 2011 (MICC, 2012). Voir : http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE_syn_an2011.pdf, consulté le 20 avril 2013

¹⁹ Voir : http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/page/mtl_stats_fr/media/documents/agglomeration_de_montreal_mai_09.pdf, consulté le 20 avril 2013

À noter que plus de jeunes (15-34 ans) étaient arrivés au Québec en 2011, mais ils étaient moins instruits (en nombre n, et en pourcentage, %) que ceux, moins nombreux, qui furent accueillis en 2009 (ibid).

Le document du MICC (2012) ne mentionne pas si ces jeunes immigrants arrivés en 2011 (environ 22%), souhaitaient ou non adopter la voie universitaire québécoise, avant d'accéder au marché du travail.

Cependant, le MICC (2012, p. 49) précise que 38,8 % (n=12 255) des immigrants arrivés au Québec en 2011, et comptant se joindre à la population active, consistait en de **nouveaux travailleurs**²⁰. Ainsi, il pourrait s'agir d'une population majoritairement jeune, âgée entre 15 et 34 ans, majoritairement.

En ce qui concerne les jeunes immigrants **universitaires** au Québec, Kanouté et al. (En cours) énoncent que le nombre total d'étudiants RP à l'UL s'élevait à 4.5% à l'automne 2009. Quant à l'UQAM, les auteures confirment que ce pourcentage était de 10.5% au cours de la même période. Elles ne précisent guère si ces chiffres contiennent ou non le nombre d'étudiants RP, admis et inscrits à la TÉLUQ.

Cependant, le rapport de l'UQAM, incluant cette institution, et présenté à la ministre du MELS en conformité avec l'article 4.1 de la *Loi sur les établissements d'enseignement universitaire*, le 30 septembre 2011, précise que le nombre d'effectifs étudiants équivalents à temps plein (EEETP) étrangers, varie de 2 223 ou 5.4% en 2004-2005, à 2 501 ou 6.2% en 2010-2011.

À noter que l'année 2009-2010 présente la plus grande augmentation d'EEETP étrangers avec 2 598 ou 6.7% du nombre absolu d'étudiants de la même année, 39018

²⁰ La profession déclarée par le candidat à l'immigration lors de sa sélection ou admission, consiste à celle de la classification nationale des professions (CNP) qui peut être consultée à http://www5.hrsdc.gc.ca/NOC/Francais/CNP/2011/RechercheRapide.aspx?val65=*, consultée le 22 avril 2013.

ou 24 661 EEETP²¹. En ce qui concerne les proportions d'étudiants RP à l'UQAM, entre 2008-2009 et 2010-2011, les totaux généraux des hivers 2010 et 2011 présentent le pourcentage le plus élevé : 11%.

Enfin, un fait marquant est l'augmentation du nombre total d'inscriptions d'étudiants RP à l'Université de Montréal, passé de 1 733 à 4 433 entre 2000 et 2009.

Ces derniers chiffres démontrent une croissance de 156% de ce public étudiant (Kanouté et al., en cours).

1.5.1 Diversité culturelle québécoise : rôle du *e-learning*

Le *Pan-African e-Network* propose un dispositif d'*e-learning* qui vise à dispenser de la formation à environ 10 000 étudiants répartis dans 47 pays africains, d'ici 5 ans (Depover et Orivel, 2012, p.49). Plus près de nous, l'Université de Phoenix, compte environ 200 000 étudiants qui suivent des programmes entièrement en ligne. La majorité d'entre eux suivent cette formation après avoir été sur le marché du travail pendant 13 ans, en moyenne. Ils souhaitent améliorer leur situation professionnelle « [...] et ont largement dépassé la trentaine » (ibid, p. 71). Ce dernier exemple, et celui de l'*Open University* anglais, rappellent et répondent aux objectifs d'éducation, et aux 22 compétences essentielles à développer tout au long de la vie, selon l'Institution de coopération pour l'éducation des adultes (ICEA, 2012).

Au Québec,²² la somme des inscriptions à des cours à distance a augmenté de 64,5% entre les années 2000-2001 (n= 49 771) et 2010-2011 (n=77 208)²³ dans les Universités francophones québécoises suivantes : TÉLUQ, UL et UdeM²⁴ selon le Comité de liaison interordres en formation à distance (CLIFAD).

²¹Voir annexe 1.1 du Rapport de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), incluant la TÉLUQ, et présenté à la ministre de l'éducation, du loisir et du sport (MELS) en conformité avec l'article 4.1 de la *Loi sur les établissements d'enseignement universitaire*, le 30 septembre 2011. Voir : <http://www.uqam.ca/rectorat/rapports/UQAM-bilan2010-2011.pdf>, consulté le 12 mars 2013.

²² Voir : http://www.clifad.qc.ca/upload/files/documentation/avis-etudes-memoires/portrait_inscriptions_fad.pdf, consulté le 02 mai 2012

²³Entre le début du mois de mai et la fin avril des années compilées

En 2011-2012, la TÉLUQ recueillait 43% des inscriptions (n=34 924), l'Université Laval, 51% (n=40 928), tandis que l'UdeM en réunissait 6% (n=5 058)²⁵. « En 2012-2013, près de 600 cours à distance sont offerts [à l'UL] »²⁶. Ainsi, l'*e-learning* peut attirer des clientèles issues de diverses origines ethnolinguistiques intéressées à suivre des cours ou des programmes offerts en contexte universitaire, francophone et québécois, sans se délocaliser, tout en réalisant des activités d'apprentissage individuelles et de groupe, dans le cadre de rencontres virtuelles synchrones ou asynchrones, sur les outils du *web* 2.0 ou 3.0, dans les régions géographiques où la bande passante le permet.

Alors que le *web* 2.0 réfère au partage d'informations et aux réseaux sociaux de base, tels les blogues, Fils RSS, WIKIS, et outils de clavardage (Boulos et Wheeler, 2007), le *web* 3.0, *web sémantique*, se rapporte à l'échange d'informations, de relations et de leurs significations. « A semantic web search will return a multimedia report rather than just a list of hits » (Morris, 2011).

Quant à Depover et Orivel (2012, p. 89), ils considèrent que l'*e-learning* pratiqué au départ dans les pays en voie de développement favorise un apprentissage reposant sur l'interaction « [...] sur la transmission des connaissances et la reproduction des activités réalisées par le maître ». Selon ces auteurs, cela peut contribuer à former les apprenants à acquérir des compétences davantage en conformité avec les paradigmes éducatifs du contexte d'accueil universitaire visé.

En conséquence, le choc éducationnel pourrait en être amoindri ou mieux traité.

À titre d'exemple, un étudiant résidant à l'extérieur du Canada pourrait décider de réaliser certains cours en *e-learning* avant de se déplacer sur le campus de l'UL à

²⁴ Faculté de l'éducation permanente.

²⁵ Voir http://www.clifad.qc.ca/upload/files/documentation/avis-etudes-memoires/portrait_inscriptions_fad.pdf, consulté le 9 avril 2013.

²⁶ Voir : http://www.distance.ulaval.ca/sgc/index/cours_dist, consulté le 29 avril 2013.

Québec. Le suivi de ce ou de ces cours, l'aurait préparé à apprendre à l'intérieur des paradigmes éducationnels véhiculés en contexte académique francophone québécois.

Enfin, certains programmes de deuxième cycle de l'UL peuvent être suivis en bi-modalité²⁷, tandis que d'autres peuvent être réalisés totalement en *e-learning*²⁸.

1.6 Contexte éducatif diversifié et choc éducationnel

Certains pays européens tendent à opérer à l'intérieur de systèmes éducatifs privilégiant la conceptualisation (Barmeyer, 2007, p. 133). Les étudiants de tels pays pourraient ressentir un certain malaise lorsqu'ils se retrouvent dans un contexte éducatif à l'intérieur duquel la personne enseignante leur demande de réaliser des activités d'apprentissage dans un cadre plutôt interactif et participatif, par exemple.

Ainsi, certains étudiants allophones RP ou CC, dans le cadre d'une Université québécoise et francophone, peuvent s'exposer à la surprise, voire au choc éducationnel, une fois arrivés à l'UL ou lorsqu'ils suivent un cours ou un programme à la TÉLUQ.

En prenant appui sur le *Learning Style Inventory* (LSI) de Kolb (1984), Barmeyer (2007, p. 131-242) a rencontré des étudiants et des dirigeants en France, Allemagne et Québec, et a observé leur « [...] style culturel du comportement d'apprentissage et de travail, [ainsi que] la perception et l'interaction dans des situations de management [...] ».

²⁷ « S'il habite à plus de 100 km d'un centre d'examens situé au Québec, il peut passer ses examens à l'extérieur du Québec mais dans une institution universitaire et sous la surveillance d'un répondant. Dès le début de la session, l'étudiant doit faire connaître son lieu de résidence (ville et pays) au Bureau de la formation à distance. Le Bureau communique ensuite avec l'étudiant pour organiser l'examen sous surveillance.

Règle générale, l'examen, qui a lieu dans une institution universitaire, se déroule sous la surveillance d'un employé (professeur, membre du personnel administratif) de cette institution, n'ayant aucun lien de parenté ou d'amitié avec l'étudiant. Les frais de surveillance de l'examen et les frais matériels (impression du questionnaire d'examen, retour de la copie et de l'original de l'examen de l'étudiant) sont à la charge de l'étudiant; ces frais peuvent varier d'une institution à une autre ». Voir : <http://www.distance.ulaval.ca/sgc/index/examen>, consulté le 29 avril 2013.

²⁸ Voir : <http://www.distance.ulaval.ca/fad/programmes/progs.htm#Ma%C3%A9trise>, consulté le 29 avril 2013.

L'auteur constate que les étudiants allemands qu'il a observés, tendent à mettre davantage l'accent sur la théorie et la réflexion que sur la pratique (ibid).

En revanche, leurs pairs québécois seraient portés à laisser une place importante aux activités d'apprentissage découlant de l'expérience concrète (ibid) ou de l'apprentissage « authentique » (Tam, 2000, p. 56). Les personnels des institutions, les documents véhiculant les contenus des cours et les modalités de diffusion de ces cours (présentiel, *e-learning*, bi-modal) véhiculent l'application de diverses théories éducatives selon les paradigmes épistémologiques adoptés à l'intérieur des différents « [...] systèmes éducationnels, global et national [...] », privilégiant ainsi la mise en œuvre de théories, pratiques, normes, valeurs, et relations contextuelles (Legendre, 2005, p. 1306-1307).

« L'explicitation de l'acquis considéré se fonde donc sur une *vue préalable* qui l'envisage [l'objet d'apprentissage] dans un sens déterminé. Par cette explicitation, l'objet compris, d'avance acquis et visé par une vue préalable, s'offre à une aperception conceptuelle [...] l'explicitation s'est toujours-déjà, définitivement ou provisoirement, décidée pour une forme conceptuelle déterminée; elle se fonde donc sur une anticipation » (Heidegger, 1964, p. 87).

Ces anticipations ou visions du monde « programmées » (Hofstede, 1980) peuvent conduire certains étudiants allophones RP ou CC, à expérimenter des chocs culturels et éducationnels. Ces chocs découlent de l'application de nouvelles formes d'apprentissage, académique, psychologique et social (Zaharna, 1989) en contexte d'accueil. S'ensuit la relève ou le rejet du défi de l'apprentissage des étudiants allophones RP ou CC : modifier ou conserver, tant leurs processus interactionnels avec eux-mêmes et avec l'Autre (Gashmardi, 2012), leurs représentations sociales, que leurs comportements habituels. Dans le cas de la modification, le comportement sera interprété par l'Autre comme fluide, mais déclenchera des inconforts ou dissonances, voire une « crise identitaire » ou « choc identitaire » (Camilleri et Cohen-Émerique, 2003; Zaharna, 1989) chez l'étudiant allophone, parce qu'il

éprouvera dès lors, une « rupture de sens » par rapport à son attitude courante (Camilleri et Cohen-Émerique, 2003).

En revanche, s'il conserve ses comportements habituels, la relation avec l'Autre s'en trouve atteinte. Or, le soi ne se définit qu'avec l'autre (Mead, 1934). L'autre peut être l'étudiant allophone nouvellement arrivé, le « Je » (Blumer, 1969). En outre, l'autre peut être une autre personne interagissante, le « self » (ibid). Ainsi, l'autre peut être l'étudiant lui-même, se voyant à travers le regard des autres, selon le *sens* ou la signification qu'ils associent aux symboles insérés dans les processus interactionnels (ibid ; Mead, 1934).

Ces processus tendent à prendre un nouveau *sens* en contexte d'accueil lorsque les étudiants allophones prennent conscience qu'ils peuvent plus facilement y émettre leur propre opinion devant les représentants de l'autorité. Certaines cultures n'autorisent pas la confrontation des propos issus de telles personnes.

En outre, ils peuvent développer une nouvelle prise de conscience de leur identité en employant le JE dans leurs rédactions académiques argumentaires puisque cela leur était moins accessible dans leur pays d'origine où les évaluations sommatives consistaient davantage à des réponses issues d'un apprentissage « par-cœur », en opposition au développement argumentaire (critique).

Par ailleurs, les échanges en ligne, souvent expérimentés pour la première fois au Québec, éveillent des dissonances, car ces étudiants doivent y expérimenter le « self virtuel », les interactions avec l'autre et l'Autre, sans le voir.

Cette prise en compte de l'altérité s'avère conditionnelle à la construction de l'identité personnelle. Si l'étudiant allophone RP ou CC adopte des comportements différents de ceux qui composent son identité personnelle, *self-identities*, pour

s'ajuster à l'Autre, construire son identité sociale, et éviter le choc culturel ou éducationnel, il risque de souffrir du choc identitaire, *self-shock*, et de le revivre lors du retour en contexte d'origine. Son identité personnelle constitue en un processus de négociation continu, entre les pratiques et les comportements adoptés, les représentations symboliques modifiées, et les relations ou communications réalisées en contexte d'accueil (Dubar, 2010, p. 81).

D'ailleurs, Juteau (1999) précise que des frontières ethniques sont définies par des « critères culturels », tels les comportements, les valeurs et les interactions, et des critères structurels, tels les réseaux institutionnels. Ces critères prédisposent les institutions académiques à appliquer et promouvoir certaines théories éducatives, certains « [...] style[s] culturel[s] du comportement d'apprentissage et de travail [...] » dans le cadre des cours et programmes (Barmeyer, 2007, p. 131-242).

Cela peut conduire l'étudiant allophone RP ou CC, à expérimenter des chocs éducationnels, mais sans vivre obligatoirement de crise identitaire personnelle, car « [c]e sont les parcours biographiques qui donnent un cadre aux individus, un cadre dans lequel se situent les limites de leurs actions » (Pilote et Magnan, 2012).

1.6.1 Choc éducationnel et rôles des acteurs

Plus spécifiquement, en ce qui concerne les modèles de rapports entre professeur et étudiant, différents d'un contexte socioéducatif à un autre, ils régulent la diversité des rôles et des interactions. Les acteurs manifestent leurs représentations sociales à l'intérieur de leurs comportements mutuels, ajustés selon la situation. Guimelli (1988) explique qu'une seule modification d'un élément de ce « noyau représentationnel » que constitue la relation contextuelle « professeur-étudiant », en transforme la représentation inhérente. Cela risque de rendre les comportements ambigus, voire engendreur de « stress, d'anxiété ou de dépression » pour l'étudiant allophone RP ou CC, qui souhaite éventuellement, atteindre ses objectifs

académiques et réaliser ses processus d'acculturation et adaptations, psychologique et socio-culturelle (Winkelman, 1994; Berry, 1970; Berry et coll., 1987a; Berry et Sam, 1997).

1.6.2 Ondes de chocs : trajectoire migratoire et biographie éducative

Plusieurs auteurs postulent que les malentendus interculturels résultent des problèmes communicationnels (Hall, 1976 ; Hofstede, 1980 ; Brown, 1987; von Helmolt et Müller, 1993; Byram, 1989 ; 1997). Les malentendus interculturels, souvent liés à l'ethnocentrisme, génèrent des « [...] confrontations sérieuses des codes impliqués [...] » (Camilleri, 1999). Ils peuvent alors créer des chocs culturels et éducationnels.

On trouve des illustrations de telles situations ambiguës, lors de transactions pour la reconnaissance des diplômes d'études étrangers selon le Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux (CICDI) du Conseil des ministres de l'éducation du Canada (CMEC)²⁹.

Des exemples de tels chocs peuvent surgir de la comparaison et de la confrontation des divers systèmes éducatifs à l'international,³⁰ chacun d'eux prenant racine au sein des paradigmes épistémologiques et socio-empiriques contextuels qui les encadrent. Par exemple, les schémas représentant les systèmes éducatifs, *Education systems*, du Canada, de la Colombie, du Maroc, de l'Allemagne et de la France, présentent parfois des différences notoires de cheminements pour atteindre les études supérieures (v. app. D).

Cela peut confondre l'étudiant allophone RP ou CC, qui entame des études universitaires au Québec, après s'y être installé, ou qui y vient dans le but spécifique d'accéder à ces études, de premier, de second ou de troisième cycle. Il peut ressentir un important choc éducationnel, car dès lors, il réalise parfois qu'il doit reprendre (en

²⁹Voir : <http://evaluation.cicic.ca/fr/>, consulté le 3 avril 2013.

³⁰Voir : <http://www.nuffic.nl/en/diploma-recognition/country-modules/country-modules>, consulté le 4 avril 2013.

entier) un curriculum déjà réalisé, ou encore, parce que plusieurs femmes fréquentent l'Université en contexte d'accueil, contrairement à ce qui prévaut dans son pays d'origine.

Bien que les systèmes éducatifs français et québécois présentent des différences, le partage de plusieurs projets entre les deux États contribue à faciliter leurs transactions mutuelles. En ce qui a trait aux publications scientifiques, « [...] la France représente le plus important collaborateur européen du Québec », selon le ministère du Développement économique, innovation et exportation (MDEIE, 2012).

Cela peut s'expliquer par le fait qu'en septembre 2009, 77,6% des diplômés européens ayant gradué dans un établissement universitaire québécois provenaient de la France (ibid).

1.7 Les trois questions de recherche

Cohen-Émerique (1984) explique que les chocs culturels sont souvent résolus « [...] en faisant émerger l'implicite [...] » qu'ils renferment. L'implicite « déballé » permet de connaître les valeurs et les motivations de l'Autre, ses cadres de références et son ouverture ou capacité à négocier, et de fabriquer un *sens* et une signification contextuelle « transculturelle », tenant compte des valeurs mutuelles des protagonistes. À cet effet, Berry et Sam (1997) incitent tous les interactants, porteurs de cultures, à se moduler à la « nouvelle situation », véhiculant ces valeurs transculturelles. Les auteurs montrent alors que tous les protagonistes y gagnent. Selon ces auteurs, les étudiants allophones RP ou CC, et les personnes issues du contexte d'accueil, devraient ajuster leurs comportements, valeurs et communications pour résoudre le malentendu (Festinger, 1957).

C'est la connaissance de la « signification contextuelle » (Vygotsky, 1986) de l'événement, qui conduit vers la solution du malentendu, en atténuant les chocs culturels, éducationnels et identitaires de l'étudiant allophone RP ou CC, qui tend à

l'encourager à « s'insérer » de façon critique dans son contexte d'accueil (Abou, 1988). Cela, lorsque les interactants liés à l'acte d'apprendre dans le cadre de la « nouvelle situation », véhiculent les valeurs transculturelles.

Première question: Comment les étudiants allophones, RP et CC, vivent-ils leur adaptation socio-académique ? Expérimentent-ils des chocs culturels et éducationnels ? Est-ce que les modes d'apprentissage, en présenciel et en *e-learning*, conduisent à expérimenter des malentendus (Asselin, 2008) ?

L'option de fuite en période de dissonances peut amener l'étudiant allophone à stagner. La fuite pourrait indiquer un malaise important. Winkelman (1994, p. 123) présente le concept d'« épuisement cognitif » pour expliciter ce que vivent certains individus qui tentent de s'insérer dans une nouvelle culture.

À l'instar de ce chercheur, Erasmus Mundus (2008) introduit le concept de psychomatisation³¹. Si la capacité d'ajustement de l'étudiant allophone RP ou CC s'avère inférieure aux changements majeurs et subits qu'il doit effectuer pour réussir son projet d'insertion, Malzberg et Lee (1956) et Murphy (1965), proposent que des perspectives psychopathologiques ou de maladies mentales soient envisagées. À leur instar, Berry et Kim (1988), et Jayasuriya et al., (1992) expliquent que les changements prônés par le contexte d'accueil peuvent dépasser les capacités d'adaptation de l'étudiant « [...] leading to serious psychological disturbances, such as clinical depression, and incapacitating anxiety ».

En revanche, s'il opte pour l'opportunité d'apprentissage ou pour innover, en appliquant des stratégies issues de pratiques éducatives différentes, voire opposées à celles auxquelles il se conformait ordinairement, il pourrait découvrir un nouveau

³¹ Consulté de : http://cevug.ugr.es/africamideast/module_five/3-2.html le 30 octobre 2011.

sens aux dissonances et aux chocs qu'il éprouve, et réaliser de nouveaux apprentissages. Il doit ajuster sa « vision programmée » de l'acte d'apprendre (Hofstede, 1980) aux paradigmes véhiculés dans son contexte d'accueil.

Aussi, la seconde question spécifique s'énonce en ces termes : quels sont les processus et stratégies mis en œuvre par les acteurs pour tenir compte des malentendus, améliorer la communication pédagogique et, en l'occurrence, faire de ces dissonances, des occasions d'apprentissage?

Les étudiants allophones RP ou CC, doivent non seulement identifier, comprendre et intégrer les cadres de référence de l'Autre, mais ils doivent en outre, reconnaître et saisir ses motivations, négocier une « co-crédation de l'universalisable » en refusant les vérités définitives, et co-construire avec l'Autre, des valeurs transculturelles ayant du *sens* pour tous les protagonistes, afin qu'elles soient mises en application (Cohen-Émerique, 1984). Cela explique pourquoi Barrette, Gaudet et Lemay (1996) insistent sur le fait que toutes les parties doivent participer à la négociation.

Or, le cadre de négociation ou la compétence de négociation ne s'inscrit guère dans toutes les cultures, ethnico-linguistiques ou académiques. Les systèmes, valeurs, normes, règles, et comportements individuels et sociaux appliqués en contexte d'origine de l'étudiant allophone, pourront le diriger vers, ou à l'opposé de, l'emploi de la négociation dans ses communications et relations. Si la négociation fait partie de théories cognitives et constructivistes appliquées dans certaines Universités, elles peuvent se trouver inexistantes ou rarement mises en œuvre dans d'autres. Certaines cultures ethniques et académiques conduisent les étudiants à ne jamais remettre en question les énoncés du professeur, représentant l'**unique** détenteur du Savoir.

Par ailleurs, certains individus ignorent comment négocier. À cet effet, l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICEA) inscrit la capacité de négociation

comme l'une des 22 compétences génériques des adultes d'aujourd'hui. L'ICEA (2012, p. 31) réfère à cette compétence au *sens* des relations interpersonnelles pour « [...] faire face à la diversité dans un contexte pluraliste ».

Or, l'appel à cette compétence de négociation se constate non seulement dans le cadre d'interactions avec des individus, mais aussi en rapport aux objets d'apprentissage issus du programme académique d'accueil, parfois différents des objets d'apprentissage du contexte d'origine : rétroaction de la personne enseignante, notation des travaux et des examens, méthodes de travail, normes de santé et de sécurité, règles déontologiques, codes éthiques, modèles socio-empiriques des systèmes de valeurs, des pratiques, des techniques professionnelles, etc...

Les étudiants allophones RP ou CC, sont appelés à transiger avec les codes implicites et explicites de l'Autre : présumés inconscients et « réels »³², jugements, intentions, actions, attitudes, émotions, etc... (Cohen-Émerique, 1984).

Ainsi, ces étudiants doivent négocier avec toutes les personnes incluses dans l'acte d'apprendre, avec les matériaux véhiculant les contenus des cours, avec les modalités de diffusion de ces derniers, avec les activités d'apprentissage appliquées dans diverses perspectives éducatives, similaires ou opposées aux activités d'apprentissage tenues dans leurs contextes socio académiques d'origine, et dans le cadre des comportements à adopter avec les personnes enseignantes, les autres personnes détentrices de pouvoir ou d'autorité, et les pairs étudiants.

À cet effet, certains auteurs (Wiemann, 1977; Wild, 1999; Savard, Bourdeau et Paquette, 2008) promeuvent la communication pédagogique « circulaire ou orchestrale ».

³² Selon Cohen-Émerique (1984), ces présumés sont « réels » dans l'esprit de celui qui y croit.

Dans le cadre de ce type de communication, les auteurs relatent que les relations professeur-étudiant, et entre étudiants, se retrouvent bouleversées par les multiples interventions de ces derniers. Ces interactions peuvent interférer sur le canevas communicationnel initial, voire sur le contenu curriculaire ou sur le référent.

La communication circulaire découle d'un mode d'échange dialogique dans lequel **tout** tend à être déterminé par les « interactants » : le référent n'est pas défini d'avance. Nombre d'analyses conversationnelles démontrent que le « non-dit » intervient dans la transaction communicationnelle pédagogique : les présupposés modifient cette transaction. Par le biais du rôle octroyé aux interactions, le type de communication pédagogique oriente l'intégration du référent, en laissant se manifester les négociations relatives à la résolution des malentendus ou conflits. À cet effet, Wild (1999, p. 120) postule que l'objet d'apprentissage « [...] embodies cultural influences such as the instructional designer's world view, their [interactants] values, ideologies, culture, class and gender, and their [ibid] commitment to a particular design paradigm ».

La relation pédagogique serait orientée par le référent, les outils de médiatisation et de médiation.

D'ailleurs, Vygotsky (1934/1978, p. 89) postule que les langues et les cultures se comportent tel un média qui « filtre » les énoncés selon les caractéristiques de l'apprenant, son environnement et la culture dans laquelle il a grandi. À l'instar de cet auteur, Basque (2005, p. 8) présuppose qu'en ce qui a trait au *sens* ou à la *signification* d'une interaction, les médias agissent comme des outils socioculturels « [...] au même titre que le langage ou les normes sociales, qui changent fondamentalement les opérations de pensée ».

Or, autant la modalité présentielle et que l'*e-learning*, présentent un effet médiatisé : des médias par lesquels l'objet d'apprentissage est véhiculé, la personne enseignante et la personne-conceptrice du contenu et responsable de sa diffusion, joueraient un rôle comparable à celui des autres médias, que sont les outils socioculturels.

Ainsi, en mode présenciel et en *e-learning*, l'objet est « co-construit » par les interactions écrites et orales entre la personne-conceptrice du contenu et de la diffusion du cours, la personne enseignante, et les personnes étudiantes. Une négociation plus ou moins explicite prend place, mettant à jour les composantes conflictuelles et leurs implications (Merriam, 1988).

Troisième question : Quelles nouvelles compétences et modifications de leurs représentations sociales de l'éducation, ces étudiants, en présenciel et en *e-learning* ont développées, et en en quoi cela questionne les dispositifs pédagogiques et les types de communication appliqués dans ces deux modes d'enseignement et d'apprentissage?

1.8 Objet d'étude

En suivant leurs cours et programmes en contexte d'accueil, les étudiants allophones tentent de s'insérer dans une nouvelle communauté d'apprentissage. Ils y vivent certains chocs, identitaires, culturels et éducationnels, selon la lecture qu'ils font des événements contextuels, à la lumière de leurs représentations sociales d'origine.

Plusieurs auteurs identifient cette expérimentation comme stressante, et exigeant de nombreux ajustements, tant cognitifs qu'émotifs (Winkelman, 1994; Berry, 1970; Berry et coll., 1987a; Berry, 1997). Il y a là un défi de « ré-apprentissage » et de modification des représentations sociales, le défi d'acquérir de nouveaux outils et d'adopter les normes et comportements, symboles et valeurs, et relations, croyances

et intérêts, véhiculés et promus en contexte d'accueil (Habermas, 1981; Hegel, 1805; Dubar 2010, p. 85).

À partir de son expérience éducative antérieure, l'étudiant allophone RP ou CC, anticipe des activités d'apprentissage et de travail similaires, différentes ou opposées à celles qu'il a expérimentées en contextes ethnolinguistique et socio-éducatif d'origine. Son choix de fuite ou d'innovation démontre ses représentations sociales, incrustées dans ses comportements, représentations symboliques, et relations, adoptés en contexte d'accueil. Et cela détermine ses processus d'acculturation et d'adaptations, psychologique et socio-culturelle.

Les propositions théoriques exposées jusqu'à maintenant devront être constamment et en continu, ajustées, pour saisir la portée des données empiriques sur le terrain et théoriser à nouveau, les processus d'insertion socio-académique en rapport aux malentendus interculturels et aux chocs vécus par des étudiants allophones RP et CC, de l'UL, en mode présenciel, et de la TÉLUQ, en *e-learning*.

1.9 Pertinences sociale et scientifique de l'étude

La mobilité internationale, les alliances de recherches interuniversitaires, et la vitesse d'échange d'informations et de développement des relations stratégiques par le biais des technologies, transforment les profils des communautés étudiantes et professorales. Aux cultures académiques hétérogènes et multidisciplinaires, s'arrime la diversité ethnolinguistique, dans le cadre de la diffusion des Savoirs. Les rendez-vous scientifiques doivent prendre en compte les considérations heuristiques et herméneutiques pour négocier et transiger en contexte universitaire interculturel.

D'ailleurs, les représentations sociales indiquent les clés à emprunter pour relever le défi de l'adaptation socioculturelle pour vivre (ou survivre) dans la réalité contemporaine universitaire. Les relations et les communications jouent un rôle prioritaire dans un tel contexte (Dubar, 2010).

Ainsi, l'élaboration et l'application de pratiques éducatives liées à la réalisation des processus d'insertion et à la gestion des chocs éducationnels dans ce nouveau contexte pédagogique, dans les deux modalités, pourront aider à mieux connaître les besoins et les processus vécus par les étudiants allophones RP et CC, et en conséquence, permettre aux Universités francophones québécoises, d'augmenter et de diversifier ces nouveaux publics étudiants.

Enfin, d'autres recommandations pratiques découlant de la recherche, illustreront une proposition de « projet d'insertion qualifié » aux étudiants allophones, à leurs pairs québécois d'origine, aux professeurs en contexte d'accueil, et aux Universités et États concernés. Des ententes entre ces institutions contribueraient à pallier à la pénurie de main-d'œuvre qualifiée, contrer le choc démographique, et contrarier la compétition « globale », en retenant au Québec, les ressources humaines les plus qualifiées.

CHAPITRE II

ÉTAT DES CONNAISSANCES ET CADRE THÉORIQUE

De logique inductive, cette étude investigate la systémique (Le Moigne, 1977) d'insertion socio-académique en contexte interculturel à l'intérieur de deux modalités de diffusion : présenciel et *e-learning*. En amont, cette thèse adopte les « processus, interactions et symbolisme » théorisés par Blumer (1969). Tout au long de la recherche, les concepts-clés sont constamment précisés et ajustés aux données empiriques. Ensuite, les objectifs sont présentés, en miroir avec les questions centrales ouvertes. Enfin, une synthèse de l'objet, les représentations sociales, permet d'en illustrer le lien avec la visée théorique des processus d'insertion des étudiants allophones RP et CC, au Québec francophone.

2.1 Les représentations sociales et culturelles

D'entrée de jeu, le contexte interculturel s'avère propice à l'apparition de diverses représentations sociales. Les étudiants allophones RP et CC tendent à y vivre des malentendus et des chocs, étant donné le fait que les symboles ne véhiculent pas toujours une portée sémantique identique à celle adoptée au sein de leur contexte d'origine. « Intercultural interaction has the greater potential for misunderstanding [...] It may lead only to greater uncertainty, frustration, anxiety, and conflict » (Barnett et Lee, 2002). Blumer (1969) prône que les phénomènes relationnels humains se révèlent **dans** et **par** les interactions. Quant à Vygotsky (1934/1978), il postule qu'il y a médiation entre les actions et l'environnement de l'apprenant.

En outre, son approche contextuelle de la cognition indique que les apprentissages sont « situés » et encodés dans leur contexte socio-historique et culturel d'origine. L'auteur prétend que pour comprendre les processus mentaux de l'apprenant, il faut comprendre son contexte socio-culturel d'origine. Ainsi, une dimension de l'apprentissage pourrait s'apparenter à un « processus d'acculturation » (Duffy et Cunningham, 1996).

Les représentations sociales « [...] ser[ven]t à interpréter la réalité qui nous entoure en terme de symbolisations et de significations (sens). Elle[s] résulte[nt] d'une activité de construction spécifique qui consiste en un véritable remodelage mental de l'objet » (Moscovici, 2000). Par exemple, les représentations sociales liées à la gestion pédagogique ne véhiculent pas toujours la même sémantique pour des étudiants universitaires québécois et leurs pairs africains, ou pairs européens (Savard, Bourdeau et Paquette, 2008). Selon les contextes socio-éducatifs et culturels de certains pays africains, une personne étudiante ne peut contredire une personne professeure ou chargée de cours. Hofstede (2001) explicite cette réaction par la notion de « distance hiérarchique », laquelle varie résolument selon les cultures. « In such societies [sociétés à forte distance hiérarchique], the education system places a value on the wisdom and authority of the teacher. The students are expected to obey the teacher and take in the lessons offered ». Ainsi, le paradigme pédagogique ne déclenche pas la même séquence d'actions « programmées » ou de processus, en dépit du fait que tous ces étudiants soient du même âge et de niveau académique équivalent ou identique (Hofstede, 1980). Cela explicite le fait que la sémantique d'un objet n'est pas objective, mais émerge de la personne qui s'apprête à agir ou qui agit avec lui, et des négociations qui s'ensuivent.

En fait, les objets consistent en des produits sociaux parce qu'ils « transforment et sont transformés » **par et dans** l'interaction sociale (Blumer, 1969, p. 69).

Les personnes « anticipent » agir de manière particulière avec un objet spécifique (Heidegger, 1964). Cette manière se définit par le *sens* et la *signification* de l'objet³³ : les personnes agissent selon la « vue préalable » qu'elles lui ont accordée lorsqu'elles l'ont encodé au moyen des interactions produites au sein de leur contexte socioculturel d'origine (ibid). Les êtres humains vivent dans un monde d'objets significatifs. « This world is socially produced in that the meanings are fabricated through the process of social interaction » (Blumer, 1969, p. 69).

Bref, l'étudiant allophone RP ou CC, investit une part importante de ses énergies et de son temps dans l'interprétation symbolique relative à l'intégration des contenus curriculaires et sociaux, diffusés dans son contexte d'accueil. Cette interprétation exige de sa part une nouvelle conceptualisation des événements (signifiants) et de leurs significations (signifiés).

2.1.1 La construction des représentations sociales

Jodelet (2006a) argumente sa conception des représentations sociales selon plusieurs auteurs (Abric, 1994 ; Doise, 1992 ; Dubet, 1994 ; Garfinkel, 1967 ; Husserl, 1931 ; Moscovici, 1987, 2000 ; Schütz, 1987 ; etc.). D'ailleurs, elle y « [a]pprofond[it] la notion d'expérience » en interprétant deux dimensions. Ces dernières sont issues de la langue allemande : *erfahrung* et *erlebnis*. Le premier **signifié** provient du verbe *erfahren*³⁴, traduit par les verbes français : apprendre et savoir. Quant au second, il réfère au verbe *erleiden*, traduit par les verbes français : subir et éprouver³⁵. La langue allemande distingue de manière plus « explicite » la polysémie conceptuelle française de l'expérience (Jodelet, 2006a, p. 8). L'auteure en révèle deux signifiés uniques : expérience et expérimentation.

³³ Jason-Laird (1983) et Vygotsky (1934) distinguent les notions de « sens » et de « signification » d'un mot. Le « sens » correspond à la sémantique générale du mot, tandis que sa « signification » réfère au contexte particulier dans lequel il est employé.

³⁴ Voir le dictionnaire Langenscheidts, *Großes Schulwörterbuch Deutsch-Französisch*, 1982, p. 309.

³⁵ Ibid, p. 315.

Ainsi, l'étudiant allophone RP ou CC, peut devoir discerner la signification d'un concept encodé dans son contexte socio-culturel d'origine, de sa signification particulière dans son nouveau contexte. « [...] ces **signifiants multiples** et ce **signifié unique** sont constamment liés par un rapport de motivation [contextuel] » (Benveniste, 1966, p. 81-82). En plus de réitérer la négociation de sens dans un contexte particulier, l'auteur rappelle, à l'instar de Vygotsky (1934/1978), que l'apprentissage « situé » est encodé dans un environnement, et selon un **signifié unique**. L'étudiant allophone RP ou CC, acquiert une (nouvelle) connaissance ou un concept empruntant un **signifié unique**, parfois différent de celui « situé » et encodé dans son contexte socioculturel d'origine. Et cela peut le conduire à vivre des malentendus interculturels, voire des chocs.

2.1.2 Le choc culturel

À son arrivée dans son nouveau contexte d'études, l'étudiant allophone RP ou CC, perd une partie de ses référentiels habituels. Il doit « ré-apprendre » ses rôles d'étudiant, d'employé, et d'acteur relationnel ou sujet, en tant que RP ou CC, à l'intérieur de ses nouvelles cultures d'adoption: ethnolinguistique, sociale, académique, institutionnelle et professionnelle. Les référentiels s'éclipsent et les chocs abondent : culturel et identitaire (Hohl et Cohen-Émerique, 1999, p. 304).

« [Le choc culturel est] une réaction de dépaysement, plus encore de frustration ou de rejet, de révolte et d'anxiété, ou sur un mode positif, un étonnement, une fascination ; en un mot, c'est une « expérience émotionnelle et intellectuelle qui apparaît chez ceux qui, placés par occasion ou profession hors de leur contexte socioculturel, se trouvent engagés dans l'approche de l'étranger. Il constitue un élément important dans toute rencontre interculturelle [...]. Ce choc est un moyen important de prise de conscience de sa propre identité sociale dans la mesure où il est repris et analysé ».

La littérature montre qu'Oberg (1954) fût le premier à avoir employé le concept de « choc culturel ». Berry (1970) modifie ce concept pour celui d'*acculturative stress*,

et définit ce dernier comme « [...] une réaction de stress [contrôlable] vécue lors d'événements enracinés dans la réalisation des processus d'acculturation et d'adaptation » (Berry, 2006, p. 294).

Plusieurs autres auteurs ont tenté de modéliser la systémique du vécu du choc culturel (Adler, 1972 ; Bennet, 1993 ; Levine and Adelman, 1993 ; Oberg, 1954, Winkelman, 1994). À partir de ces modèles et de ceux qui ont suivi, quatre phases ont été retenues pour illustrer la systémique du choc culturel (Soriano, 2007, p. 76-77) : 1. la lune de miel ; 2. la crise ; 3. la récupération et 4. l'adaptation.

Ci-dessous, en voici de brèves définitions.

1. La lune de miel : phase initiale du séjour qui tend à s'étendre entre quelques jours et quelques mois. La curiosité et l'excitation reliée à la nouveauté distingue cette période.
2. La crise : l'individu accentue les différences entre ses contextes d'origine et d'accueil. Il conscientise ses pertes référentielles. Il peut tomber dans le piège des stéréotypes et des préjugés relatifs à son contexte d'accueil, et tend à ne valoriser que son contexte d'origine.
3. La récupération : l'individu discerne les avantages et les inconvénients de ses contextes d'origine et d'accueil. Il vise à équilibrer ses identités personnelle et sociale, pour éviter ou amoindrir le choc identitaire.

Il a appris la langue véhiculaire de son contexte d'accueil pour y fonctionner, tel que Berry et Sam (1997) l'explicitent, dans le cadre de son processus d'acculturation psychologique. L'individu accepte de s'ouvrir à de nouvelles relations. Il tend à reprendre confiance en lui pour vaincre les difficultés, malentendus et chocs, et à adopter de nouvelles représentations sociales, *acculturative stress*, pour s'adapter (ibid).

4. L'adaptation : l'individu s'exprime dans la langue véhiculaire de son contexte d'accueil, y adopte les règles, les valeurs et les relations.

Ce choc culturel peut être **expérimenté** différemment, en intensité et en durée, selon les individus. Il peut aussi être « négocié » plutôt qu'« adapté ». De simples **malentendus interculturels** vécus lors du processus de la lune de miel, peuvent se transformer en de véritables **chocs culturels**, en moment de crise. La confiance en soi, les liens avec les contextes d'origine et d'accueil, l'adoption des règles, valeurs et des langages, verbal et non-verbal, pourront optimiser les relations en contexte d'accueil pour transcender ou négocier ce choc, et en faire aussi une occasion d'apprentissage, tant pour l'étudiant RP ou CC, que pour la population d'accueil. L'**expérimentation**³⁶ de ce chaos réfère à une société en transformation et donc en quête de sens (De Foucauld et Piveteau, 1995).

2.1.3 Le choc éducationnel

Dans le cadre de son nouveau contexte socio-académique, l'étudiant allophone RP ou CC, peut vivre un « choc éducationnel » (Hoff, 1979, cité dans Tskokaktsidu, 2005, p. 107), en surcroît aux chocs identitaire et culturel. L'auteur décrit le choc éducationnel comme une désorientation dans un nouveau système académique.

Dépendamment des cultures académiques, et elles sont bien plus diversifiées, ainsi que de leurs contextes d'origine et d'accueil, les étudiants allophones RP ou CC, peuvent expérimenter, aux sens des verbes allemands *erfahren* et *erleiden*³⁷, un choc éducationnel. Leurs attentes et leurs besoins habituels, dans le cadre de leurs processus d'apprentissage, peuvent ne pas trouver écho, tel qu'en contexte académique d'origine. Par exemple, Tsokaktsidu (2005, p. 107) explique que seulement en Europe, les trois premiers types académiques sont présents.

³⁶Voir note 35.

³⁷Voir notes 34 et 35.

À cet effet, Irvine et York (1995, p. 494) rappellent que les professeurs et chargés de cours en contexte interculturel, doivent prendre en compte les styles d'apprentissage de leurs étudiants, mais en outre, adapter leur propres actions et méthodes éducatives. « The cultural context of teaching and learning reminds teachers to be attentive not only to individual students' learning styles but to their own actions, instructional goals, methods and materials as they relate to their students' cultural experiences and preferred learning environment ». Kelly et Tsokaktsidu (2006, p. 25) rappellent que les diverses cultures académiques des étudiants allophones, influencent tous leurs pairs étudiants, et les professeurs avec qui ils transigent.

Ainsi, les diverses théories et pratiques éducatives appliquées en contexte académique interculturel, peuvent déranger l'apprentissage de certains étudiants, habitués à des processus éducatifs autres ou opposés.

Edmundson (2004) explicite la diversité de ces processus éducatifs en prenant appui sur des critères, sis sur des axes bipolaires et appliqués aux paradigmes pédagogiques objectiviste-instructiviste, et cognitivo-constructiviste. L'auteure étudie les critères de valeur de l'expérience, rôles du professeur et des étudiants, place de l'erreur dans l'apprentissage, origine de la motivation, prise en compte ou non des différences individuelles, apprentissage centré sur le contenu ou sur l'étudiant, et application ou non de l'apprentissage coopératif et collaboratif (Henri and Lundgren-Cayrol, 2001). Les auteures nuancent ces deux concepts : le premier signifie que chaque membre de l'équipe s'immisce dans une unique section du travail, et qu'une personne reliera toutes ces sections pour finaliser et déposer le travail noté. Quant au second, il s'applique lorsque tous les membres d'une équipe interviennent sur chacune des parties du travail académique à produire.

Pour pallier ce choc éducationnel, l'Université de Grenade en Espagne, présente un guide d'insertion à leurs étudiants étrangers.

Ces derniers se voient offrir un programme de mentorat, à l'intérieur duquel l'étudiant et le *mentor* doivent s'engager mutuellement en signant un contrat. La brochure dévoile le concept de « choc éducationnel ». L'auteure, Dimitria Tsokaktsidu, a développé ce concept dans sa thèse (2005), dans le cadre de son doctorat, réalisé au sein de cette institution.

2.1.4 Les processus d'insertion

À l'instar d'Abou (1988), qui postule des processus d'insertion, Legault et Rachédy (2009) exposent des stratégies d'adaptation, d'intégration et d'acculturation. Dans le cadre de l'adaptation, l'étudiant allophone RP, doit s'adapter à certaines situations particulières, telles le climat, le logement ou le mode de vie urbain (Legault et Fronteau, 2009, p. 45-46). Il doit modifier ses comportements (*behavior shifts*) pour s'insérer dans son nouveau milieu social (ibid, p. 46). Pour arriver à s'adapter au milieu physique, cet étudiant peut reproduire certains éléments de sa vie antérieure. Par exemple, il peut décorer son logement selon le mode de vie qu'il tenait dans son contexte d'origine. En outre, il peut poursuivre le mode alimentaire qu'il y exerçait. Dans ce cas, Abou (1988) affirme que cet étudiant se trouve dans l'« espace du souvenir ». Ensuite, lorsqu'il tente de s'adapter à sa nouvelle réalité, l'étudiant RP ou CC peut fréquenter « un regroupement ethnique provisoire [...] pour adoucir son adaptation » (Legault et Fronteau, 2009, p. 46). Ainsi, il peut conserver le passé dans cet « espace du projet » (Abou, 1988).

Quant à « l'espace de la création » (ibid), il correspond à la situation des immigrants spécialisés, particulièrement dans le cadre de qualifications professionnelles qu'ils détiennent et qui s'avèrent requises en contexte d'accueil. Cet espace correspond aux employés qualifiés et spécialisés dont le Québec a besoin pour occuper certains emplois spécialisés et contrecarrer le choc démographique³⁸.

³⁸ Voir : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs64883>, consulté le 3 mai 2012.

En ce qui concerne le « dépaysement » (Legault et Fronteau, 2009, p. 46), il correspond à la phase de lune de miel **expérimentée** à l'intérieur du choc culturel (v. sect. 2.1.2). L'excitation et l'attrait de la nouveauté y exercent leur influence. L'attrait de la nouveauté rappelle l'expérience touristique. L'étudiant allophone fait fi des règles habituelles. Les référentiels disparaissent. Il doit interagir avec l'Autre, similaire, mais différent dans ses comportements, schémas cognitifs et communications. Cela met en jeu l'émergence du choc identitaire (Legault et Fronteau, 2009, p.46-47).

S'ensuit la « traversée du miroir » (ibid, p. 47), dans laquelle l'inconnu ou le « nouveau » s'est transformé en « connu », tandis que ce dernier devient « méconnu ». L'étudiant allophone RP ou CC, prend conscience davantage les dimensions sémantique et temporelle de cette traversée (ibid). Il en ressent une certaine fatigue, car ses impressions ne trouvent pas immédiatement de *sens* ou de **signifié** unique. Cela lui occasionne une léthargie manifestée par le fait qu'il n'a pas encore saisi les représentations sociales, ni les communications ou relations de la culture d'accueil.

L'étudiant allophone doit s'exprimer dans la langue véhiculaire du contexte d'accueil pour s'adapter. Il construira ensuite ses identités, personnelle et sociale. Certains « ré-apprentissages » doivent être (re)faits. Parfois, il s'agit de découvertes sur sa propre culture. Le besoin de reconstruire un réseau social apparaît. Cette étape correspond à l'espace projet d'Abou (1988).

Le processus d'intégration se manifeste par le vécu des chocs, culturel et identitaire. Ainsi, il débute par des confrontations et débouche sur la saisie ou la fuite de l'opportunité d'apprentissage.

L'équilibre surgit dans les domaines les plus importants. La reconstruction de l'identité personnelle et sociale démarre. Le processus d'acculturation correspond à cette recherche de l'équilibre décrite dans le cadre de la section 1.3, référant à la modification comportementale.

Pour cette thèse, nous avons retenu les concepts de Berry et Sam (1997), qui ont identifié des traits spécifiques dans le cadre des processus d'acculturation psychologique et d'adaptation psychologique et socio-culturelle. Les auteurs identifient les variables de changements comportementaux (*behavioral shifts*), de stress (*acculturative stress*), psychopathologiques (crises et chocs), et d'adaptations psychologique et socioculturelle.

En ce qui concerne les changements comportementaux, ils incluent l'apprentissage de la culture, telle qu'Abou (1988) le décrit dans l'« espace du souvenir », l'apprentissage des normes et attitudes de la culture d'accueil, et du traitement des conflits interpersonnels et de groupe.

Quant au stress d'acculturation, Berry et Sam (1997, p. 301) répertorient l'apprentissage de la résolution de problème en contexte d'accueil, l'identification des éléments générateurs de stress, et des phénomènes tels l'anxiété, les troubles psychosomatiques et psychologiques. Ils relient la variable de psychopathologie aux problématiques de crises, de dépression et de schizophrénie, et l'adaptation psychologique, à l'estime de soi, à la reconstruction identitaire et au bien-être (équilibre).

Enfin, ces auteurs classent la connaissance de la culture d'accueil, les compétences sociales (*social skills*), les relations interpersonnelles et de groupes, et les relations familiales et communautaires, à l'intérieur du processus d'adaptation socio-culturelle, et nous ajoutons, de reconstruction socioculturelle. Ce qui nous conduit à examiner les compétences interculturelles et leur apprentissage expérientiel (Kolb, 1984).

2.1.5 Les dissonances cognitives

Festinger (1957) postule que lorsqu'une personne s'engage dans une action opposée à ses connaissances ou à ses opinions, ou est confrontée à un énoncé contraire à ses connaissances ou à ses opinions, elle vit une dissonance cognitive. Dès lors, cette personne tend à réduire ou résoudre cette dissonance en revoquant et corrigeant ses comportements, croyances, opinions ou savoirs acquis. Elle cherche à solutionner ou atténuer l'incohérence qu'elle vit dans ses « [...] pensées, opinions et comportements ». Un questionnement des idées et représentations acquises s'ensuivra, lequel conduira à une rectification ou une confirmation.

Mis au défi par ces dissonances, les étudiants allophones RP ou CC, s'engagent dans des actions ou des comportements parfois opposés à leurs connaissances et à leurs opinions, dans le but de s'ajuster à leur nouvelle réalité selon « [...] l'histoire que chacun se raconte à lui-même sur ce qu'il est » (Laing, 1962).

2.1.6 Le choc identitaire

Lorsque les personnes étudiantes allophones RP ou CC se retrouvent dans un cadre universitaire interculturel, ethnolinguistique et socio-éducatif différent, véhiculant parfois des valeurs, croyances, normes et comportements peu similaires ou opposés à ceux qu'elles ont adoptés tout au long de leur cheminement académique antérieur, elles risquent de poser des actions contraires aux connaissances et aux opinions qu'elles ont développées depuis leur enfance. Les confrontations quotidiennes avec les systèmes d'apprentissage académique, psychologique et social de l'Autre, peuvent déclencher les dissonances et provoquer un choc identitaire, *self shock*. « The more one struggles to reduce external, intercultural ambiguity by adopting the behavior of the Other (changing identity-bound behaviors), the more one challenges the Self-behavior link, and the more internal ambiguity one may create within the Self » (Zaharna, 1989). Or, l'étudiant allophone peut vivre négativement ces déséquilibres et les rejeter, ou les traiter en opportunités d'apprentissage ou défis.

La seconde option correspond au concept de *Mindset* (Dweck, 2006).

Dans le cas où l'étudiant opte pour cette alternative, il cherche à comprendre si son déséquilibre va à l'encontre, ou selon l'interprétation de ses valeurs et de ses connaissances. En identifiant l'origine des interactions causant l'inconfort, cet étudiant relève le défi de la nouveauté : il tend à ajuster ses comportements avec lui-même et avec l'Autre, selon ses problèmes d'identité personnelle, sociale et culturelle (Hohl et Cohen-Émerique, 1999) pour résoudre sa dissonance et s'insérer dans son nouveau contexte.

« L'identité, lorsqu'elle résulte d'une stigmatisation, initiale ou ultérieure, engendre un processus réactif, une dynamique d'intériorisation du stigmat initial mais aussi de révoltes/crises contre ces assignations et donc un processus de construction/destruction/reconstruction identitaires, tout au long de la vie » (Dubar, 2007).

Les processus de résolution du choc identitaire, *self-shock*, s'arriment à ceux relatifs à la dissolution des dissonances. Dans les deux cas, l'étudiant allophone tend à ajuster ses comportements et ses interactions avec soi (représentations), et avec l'Autre (relations), selon ses objectifs d'insertion, mais aussi à continuer de construire et de complexifier son identité. Cela rappelle les processus d'acculturation et d'adaptations, psychologique et socio-culturelle de Berry et Sam (1997), qui promeuvent des changements de comportements (*behavior shifts*), de représentations (*acculturative stress*), et de relations. Ces processus sont définis à la section 2.1.4 de cette étude.

2.2 Le concept de malentendus interculturels

Trois types de malentendus ont émergé de la revue de littérature scientifique. Jusqu'à ce que la chercheuse ait recueilli les données du terrain, ces malentendus englobaient des dimensions sémantiques, subjectives et pédagogiques. D'emblée, cette étude adopta la définition des malentendus interculturels de Claes (2002, p. 47), présentée ci-dessous :

« Ce sont les différences dans la manière de faire [...] ou dans les **significations** attachées aux événements qui distinguent un groupe de personnes d'un autre [...] Ces variables culturelles ont un fort impact sur le comportement, et peuvent causer des malentendus dans la communication [verbale et non verbale] ».

Un malentendu est un accident communicationnel. L'interprétation d'une interaction diffère selon les personnes participantes, et le contenu et la définition des actions et du comportement que doivent prendre les interactants divergent sans qu'ils n'en prennent conscience. « Or, les incidents et les malentendus interculturels relèvent souvent d'un registre non intentionnel, voire inconscient, plutôt que rationnel » (Bleton, 2005, p. 79).

2.2.1 Malentendus interculturels sémantiques ou linguistiques

Les nouveaux contextes éducatifs interculturels – à l'intérieur desquels les étudiants allophones RP et CC, interagissent dans un environnement socioculturel parfois non familier, et par le biais d'une langue véhiculaire seconde, voire étrangère – engendrent les malentendus sémantiques ou linguistiques. Ils réfèrent aux phénomènes linguistiques et paralinguistiques découlant des mots et de l'interprétation cognitive qui en découle (Clark et Finkel, 2005). En outre, ils se rapportent aux langages, valeurs, et schèmes cognitifs sociaux (Habermas, 1981 et Hegel, 1805 dans Dubar 2010, p. 85).

Lorsque les locuteurs proviennent de divers registres linguistiques, leur univers référentiel varie en fonction des contextes d'apprentissage dans lesquels ils vivent et apprennent depuis leur naissance. Les représentations mentales symboliques des interactants risquent de s'entrechoquer. Les aspects de « la méconnaissance ou de la maîtrise approximative des codes lexicaux, grammaticaux, sémantiques, stylistiques, etc.... » (Bleton, 2005, p.122), conduisent à l'apparition des malentendus sémantiques ou linguistiques.

En outre, la dimension phonétique contribue à l'émergence de ce type de malentendus : les différents tons, rythmes, monèmes, phonèmes et prosodiques (ton, force, quantité, syllabes, groupes), accents et composantes lexicales contribuent à la compréhension, à la mécompréhension, ou à l'incompréhension du message (Asselin, 2008). Par exemple, lorsqu'un étudiant allophone en contexte interculturel lit des contenus de cours écrits dans une langue étrangère, il peut **expérimenter**³⁹ des dissonances parce que certains phonèmes (sons) lui sont inconnus dans le cadre de ses langues première et seconde (Jakobson, 1960). Ces registres référentiels langagiers constituent des divergences entre ses images mentales et ses référents culturels et sémiotiques, favorisant ainsi l'apparition de ce type de malentendu interculturel.

2.2.2 Malentendus interculturels subjectifs

En ce qui concerne les malentendus interculturels issus de la subjectivité, ils s'avèrent plus difficilement traitables parce que diffus, tacites. Les personnes interactantes n'en prennent pas toujours conscience. Ces malentendus subjectifs sont liés à l'interprétation des faits et événements selon la « vision du monde » (Whorf, 1956) ou les représentations sociales (Moscovici, 2000) dans laquelle (lesquelles) les protagonistes, porteurs de diverses valeurs et croyances, ont baigné et grandi. Chaque culture d'origine tend à valoriser et à prioriser certains types d'intelligences par rapport à d'autres (Becker, 2008).

Plusieurs recherches démontrent que la pensée et l'apprentissage sont des processus reliés et formés par la culture et le « contexte » ou lieu social d'origine (Wells et Claxton 2002; Mercer 2004; Mercer et Littleton 2007). Le malentendu interculturel subjectif peut être vécu entre l'étudiant allophone RP ou CC, et un objet porteur des valeurs de l'Autre.

³⁹ Expérimenter des dissonances au sens des verbes allemands *erfahren* (apprendre et savoir), et *erleiden* (subir et éprouver). Voir notes 34 et 35.

Cela signifie que ce malentendu peut être vécu avec des individus et des objets. Il peut être **ressenti**⁴⁰ par le biais d'une transaction avec un objet issu du contexte d'accueil, un objet conçu dans le cadre référentiel de l'Autre, tel que les relations avec les personnes représentant l'autorité, les normes de travail, ou des pratiques et théories éducatives appliquées.

Bref, ces malentendus peuvent diffuser des valeurs, représentations et relations ou communications peu similaires, voire opposées à celles que l'étudiant allophone RP ou CC, a intégrées dès son enfance dans son contexte d'origine (ibid).

2.2.3 Malentendus pédagogiques interculturels

En ce qui concerne les malentendus pédagogiques, ils rappellent l'approche culturaliste de Bruner (1996, p. 11): « [...] education is not an island, but part of the continent of culture ».

L'auteur prétend que les processus de traitement de l'information sont influencés par la culture et le contexte. Il énonce que « [...] external or objective reality can only be known by the properties of mind and the symbols systems on which it relies » (ibid, p. 12), et poursuit en élaborant des principes conduisant vers une approche éducative psychoculturelle.

Ces malentendus résultent des représentations liées au monde objectif, aux règles et aux normes, ou à la dialectique du travail en tant qu'activité instrumentale, *Zweckrationalität*, et à l'activité relationnelle ou communicationnelle, mise en œuvre dans le monde social, *Affektual*, par le biais des interactions ayant cours avec les professeurs et les pairs étudiants en contexte d'accueil (Weber, 1949b dans Dubar 2010, p. 85). Ces malentendus abritent les chocs éducationnels.

⁴⁰ Selon le sens du verbe allemand : *erleiden* (expérimenter = subir et éprouver). Voir note 35.

La relation d'apprentissage s'avérant « une relation de dépendance **affective** et **cognitive** » (Dabène, 1990, p. 19), l'apprenant allophone RP ou CC, qui a grandi dans un système éducatif encourageant cette dépendance, risque de vivre des dissonances lorsqu'il expérimente l'apprentissage à l'intérieur d'un dispositif appliquant des stratégies et des méthodes pédagogiques de travail conduisant au développement de son autonomie, voire à la prise d'initiatives, ou à des activités prenant appui sur le modèle autonomiste (Keegan, 1993). S'inspirant des approches constructivistes (Cohen, Mc Laughlin et Talbert, 1993 ; Kintsch, 1988 ; Paris et Byrnes, 1989), ce modèle, « [...] centré [...] sur l'apprenant », accorde à ce dernier, un plus grand pouvoir sur son apprentissage.

Bref, l'étudiant allophone RP ou CC, doit « ré-apprendre » ou construire de nouvelles représentations « [d]es mondes objectif et social [...] » de son contexte académique d'accueil (Weber, 1949b dans Dubar 2010, p. 85).

2.3 Synthèse de l'objet

Dans le cadre de cette thèse, les étudiants allophones RP et CC, d'origine autre que Nord Américaine et Ouest-européenne, et arrivés au Canada depuis moins de dix ans, tendent à revoir et à modifier leurs représentations sociales d'origine pour s'insérer en contexte d'accueil, québécois et francophone. Par ailleurs, ils n'ont ni la langue française, ni la langue anglaise comme première langue. Leurs modifications de représentations sociales indiquent à quel point ils peuvent expérimenter des malentendus interculturels et des chocs éducationnels dans le cadre de l'expérience et de l'expérimentation des processus d'insertion. Et ces chocs s'ajoutent au choc identitaire et culturel.

Or, la réalisation de ces processus soulève et solutionne ces chocs, nécessaires à l'adaptation en contexte socio-académique d'accueil, pour y adopter les représentations contextuelles.

Bref, cette chaîne procédurale et chaotique permet le « ré-apprentissage » en donnant *sens* aux chocs identitaire, culturels et éducationnels, parfois faciles, tantôt abrupts à vivre, en en modifiant les **multiples signifiants**, découlant des **expérimentations** de l'étudiant allophone RP ou CC, en nouveau **signifié unique**, extrait de l'**expérience** du contexte d'accueil (Benveniste, 1966, p. 81-82).

2.4 Objectifs

Trois objectifs généraux découlent des trois questions centrales ouvertes⁴¹ de cette recherche. Cette thèse vise à confirmer ou à infirmer l'émergence de malentendus et de chocs culturel et éducationnel vécus par les étudiants allophones RP et CC, en contextes nouveaux d'apprentissage universitaires interculturels. En cas de confirmation, la thèse cherchera à cerner la nature et la gravité de ces dissonances cognitives.

Ensuite, la recherche tendra à identifier les processus et stratégies déployés par ces étudiants consciemment et inconsciemment pour traiter ces chocs.

Enfin, elle visera à repérer les nouvelles représentations développées par ces étudiants, dans le cadre de tels contextes interculturels, et à cerner le questionnement éventuel des dispositifs pédagogiques et des types communicationnels appliqués.

Une visée de cette étude est de mieux saisir ce phénomène et de mieux le théoriser, ce qui pourrait permettre l'élaboration de recommandations pédagogiques et communicationnelles pour favoriser l'insertion des étudiants allophones RP et CC, en contexte universitaire interculturel.

La recherche de l'altérité risque de questionner les modèles socio-empiriques traditionnels appliqués dans les institutions universitaires francophones québécoises.

⁴¹ La première question de recherche comprend une composante fermée. Or, la confirmation du phénomène interrogé transforme ce questionnement fondamental en question ouverte.

Cela importe, car les besoins sociaux et économiques notés au premier chapitre, pourraient exiger des changements aux dispositifs pédagogiques et communicationnels ou relationnels. Les méthodes employées pour atteindre ces objectifs de compréhension et de théorisation contextuelle des processus d'insertion, sont décrites au prochain chapitre portant sur la méthodologie, où sera défini qui sont les sujets et la base de leur sélection.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente le cadre méthodologique reposant sur l'étude multicas interprétative (Merriam, 1988), et sur l'application de la *Grounded Theory* (GT) à l'intérieur de cette démarche (Glaser et Strauss, 1967). S'ensuivent les nomenclatures des opérations méthodologiques inhérentes.

3.1 Cadre méthodologique

Afin de comprendre les processus d'insertion des étudiants allophones RP et CC en contexte universitaire interculturel, l'application de l'étude multicas se révélait la méthodologie de recherche la plus appropriée. Concrètement, cette approche nous a conduit à analyser les trois questions spécifiques de la thèse par des cas-exemples tirés de la réalité interculturelle contemporaine de deux Universités francophones québécoises, l'Université Laval (UL) à Québec en mode présenciel, et la TÉLUQ (TÉLUQ) en *e-learning*.

Cette étude exploratoire cherchait à combler une lacune dans la recherche en éducation en étudiant « un territoire de questionnement » : la transformation des publics universitaires et sa signification, autant pédagogique que culturelle

(Bouchard, 2000). C'est là un « territoire » où la chercheure devait démontrer une ouverture d'esprit résolue (ibid).

Par ailleurs, la chercheure a pu considérer le phénomène observé selon les paradigmes épistémologiques et socio-empiriques dans lesquels elle a grandi. Sa culture québécoise et sa langue première francophone, d'origine indo-européenne, véhiculent consciemment et inconsciemment, des représentations sociales qui l'amenaient à comprendre et à interpréter l'objet d'analyse selon les comportements, valeurs, et relations ou communications, considérées comme « normaux » selon son origine ethnolinguistique.

Cela a conduit au choix de ne traiter que partiellement, l'aspect linguistique, dans le cadre de cette thèse. Nonobstant le fait que les personnes étudiantes devaient détenir ni la langue anglaise, ni la langue française comme langue première, cette thèse ne traite pas de cette variable de façon substantielle.

En effet, les grandes familles linguistiques regorgent de complexité et englobent un nombre incalculable de nuances à noter, à l'intérieur d'une analyse scientifique.

Le respect de ces grandes familles aurait pu signifier de trianguler, comparer et analyser des données révélées par des personnes étudiantes s'exprimant par un langage oral et écrit découlant des grandes familles linguistiques sino-tibétaines, austronésiennes, chamito-sémitiques, dravidiennes, japonaises, bantoues, nigéro-congolaises, altaïques, coréennes, austro-asiatiques, ouraliennes, ou autres⁴²...

Puisque que la langue et la pensée sont intimement reliées par le langage oral, outil de communication sociale, et le langage intérieur (concepts mentaux), et que la pensée

⁴² Voir <http://www.axl.cefap.ulaval.ca/monde/familles.htm>, consulté le 24 juin 2014.

(activité cognitive), se trouve régulée par la sémiotique ou les **signifiants** du langage intérieur (Vygotsky, 1987), il s'avérerait complexe d'analyser la diversité des aspects sémantiques linguistiques des personnes participantes, pouvant être originaires chacune, d'une des douze grandes familles linguistiques.

Cependant, la chercheure peut confirmer que les personnes-participantes étudiantes sont d'origine linguistique première indo-européenne romane ou italique (espagnole et langues créoles haïtiennes), chamito-sémitique (arabe classique et berbère kabyle), et nigéro-congolaise (bambara)⁴³.

Étant donné la grande diversité des douze familles linguistiques, sans compter les dialectes, les comparaisons linguistiques tendraient à résolument complexifier la thèse, qui vise d'abord à comprendre le *sens* ou la sémantique que prennent les processus d'insertion en contextes universitaires interculturels en mode présenciel et en *e-learning* « [...] dans le cadre de leur conception du monde [les étudiants allophones, RP et CC] », et cherche à en identifier et comprendre la structure fondamentale systémique (Legendre, 2005, p. 1154).

L'élaboration de l'aspect linguistique pouvait amener la chercheure à s'éloigner de son objet d'étude.

En revanche, l'approche méthodologique, holistique et inductive adoptée, lui permet de « se tenir très près du cas, en partie par l'observation directe dans le milieu de la personne composant le cas, et d'autre part, par l'accessibilité à des facteurs subjectifs relatifs à cette personne (pensées, sentiments et désirs) [...] » (Merriam, 1988) (v. sect. 3.3.1.2).

⁴³ Participants d'origine linguistique première indo-européenne romane ou italique espagnole : Carmen (B1, e-learning) ; langues créoles haïtiennes : Joseph et Fatima (A2 et A3, présenciel), chamito-sémitique arabe classique : Lajin (B2, e-learning), berbère kabyle : Rina (B3, e-learning) et nigéro-congolaise bambara : Cissé (A1, présenciel).

Les données contextuelles détaillées, la perception du sens général, les délimitations des plus petites unités de sens, déterminées par les thématiques ou noyaux sémantiques à l'intérieur d'un cas, et entre les cas, leurs analyses sémantiques « [...] en fonction des objectifs spécifiques de la recherche [...] », et la méthodologie appliquée, ont servi à comprendre le phénomène d'insertion. Les concepts-clés et leurs noyaux ont été ajustés ou reformulés tout au long de la cueillette empirique. Des dimensions, jusqu'alors ignorées et pourtant relatives au phénomène étudié, ont émergé.

L'objet d'étude cernait les **représentations sociales** adoptées dans le cadre d'un phénomène humain complexe. Les deux institutions desquelles provenaient les personnes-sources étudiantes, offrent des programmes de deuxième cycle dans le domaine de la santé. Le choix de ce domaine s'explique par le fait qu'il peut engendrer des interactions incompréhensibles entre les membres de diverses spécialités et programmes.

En outre, ces spécialistes emploient différentes techniques relationnelles, et cela prédispose à l'émergence de chocs culturels (Cohen-Émerique, 1984; Flye Sainte Marie, 1995). Pour effectuer l'analyse, le programme de maîtrise en santé communautaire de l'UL fut sélectionné, en ce qui concerne le mode présenciel.

Quant au programme en *e-learning*, le D.E.S.S. en santé mentale de la TÉLUQ a été adopté. Les objectifs de ces deux programmes convergent vers le développement d'une réflexion transdisciplinaire, l'acquisition des connaissances sur les différentes approches théoriques, méthodologiques et cliniques des champs investigués, le développement d'habiletés d'intervention, et l'analyse critique de l'impact des problèmes de santé sur l'inclusion sociale⁴⁴.

⁴⁴ Voir : <http://www2.ulaval.ca/les-etudes/programmes/repertoire/details/maitrise-en-sante-communautaire-m-sc.html>, consulté le 20 novembre 2010, et <http://www.telug.ca/dessm/programme/information.php>, consulté le 10 décembre 2012.

En ce qui concerne les cours à partir desquels les répondants furent choisis, SAC6018 : *Planification des interventions en santé communautaire*, donné en présenciel à l'UL, et SAM4300 : *Cultures et pratiques d'intervention*, diffusé par la TÉLUQ, ils visent à connaître et à reconnaître les concepts, approches et méthodes d'élaboration, d'implantation et d'intervention de projets ou de programmes en contextes intra et interculturels, analyser les différents contextes d'intervention communautaire ou en santé mentale, et discerner les pratiques selon diverses problématiques concrètes⁴⁵.

La convergence des objectifs de ces programmes et de ces cours permettait de contrôler les variables externes inhérentes aux champs curriculaires.

Le choix de l'approche interprétative reposait sur la compréhension du phénomène d'insertion, empreint d'intersubjectivité et particularisé par la polysémie des « systèmes symboliques » des protagonistes. Ces systèmes contribuent à la conception des **représentations sociales** dans un contexte spécifique, et leur large multiplicité sémantique explicite l'obligation d'appliquer des processus d'insertion contextualisés.

L'émergence conceptuelle, constante et enracinée dans les systèmes et sous-systèmes symboliques et empiriques de chacun des six cas investigués, tendait à permettre d'atteindre la visée de la thèse. La reconnaissance de ces systèmes et sous-systèmes provenait des analyses sémantiques des *verbatim* d'entrevues semi-dirigées, individuelles et de groupe, réalisées auprès des personnes-sources étudiantes, et de l'analyse sémantique de leurs récits d'expériences d'insertion socio-académique en mode présenciel, et en *e-learning*. Ces récits complétèrent les entrevues individuelles

⁴⁵<http://www2.ulaval.ca/les-etudes/cours/repertoire.html>, consulté le 20 novembre 2010, et http://www.telug.ca/siteweb/etudes/offre/cours/TELUQ/SAM%204300/?p_herit=etu, consulté le 20 novembre 2010.

et de groupe, en donnant l'opportunité aux étudiants de rédiger certains commentaires ou réflexions, plus difficiles à dévoiler à l'oral et dans le cadre d'une interaction directe avec la chercheuse. En outre, des analyses sémantiques des *verbatim* d'entrevues individuelles, semi-dirigées des professeurs, et leurs « récits de pratiques » (Desgagnés, 2005), furent réalisées dans une visée de triangulation des sources pour assurer la fiabilité des données.

En ce qui concerne la systémique d'insertion, complexe et relativement nouvelle dans le champ de l'éducation universitaire interculturel, en mode présenciel et en *e-learning* au Québec francophone, elle justifie l'emploi de la logique inductive et par là-même, de l'application d'une méthodologie interprétative implicite. Cette logique permet de comprendre le phénomène humain à l'étude, et d'en identifier les processus réitératifs et enracinés dans sa réalité contextuelle.

Pour ce faire, les questions de recherche, ouvertes, reposent sur 1. L'existence ou la non-existence, et l'identification de malentendus interculturels, 2. Le développement de stratégies et de processus d'insertion contextualisés, et 3. La portée des processus d'insertion en contexte interculturel et des représentations sociales, sur les dispositifs pédagogiques et leurs types communicationnels.

D'ailleurs, plusieurs auteurs proposent diverses théories de la communication pédagogique (Annand, 2011 ; Daft et Lengel, 1986; Garrison, 2009; Moore, 1997; Newberry, B. 2001; Shin, 2003; Short, Williams et Christie, 1976; Suh, 1999; Wenger, 1999). Ils promeuvent la diffusion de la communication pédagogique en *e-learning*. Ainsi, la prise en compte de cette modalité de diffusion s'avère importante, parce qu'elle affiche une hausse progressive, favorise le contexte d'apprentissage interculturel, étant donné la diffusion internationale des contenus de cours, et que la communication pédagogique circulaire et interculturelle tend à s'y réaliser (Lameul, 2000).

Il a été mentionné antérieurement dans ce document (v. sect. 1.5.1), que Depover et Orivel (2012, p. 89) promeuvent *l'e-learning*, en ce qui concerne la diffusion de cours et programmes dans les pays en voie de développement.

Étant donné que le nombre d'inscriptions dans ces cours et programmes sont en hausse dans les Universités québécoises francophones⁴⁶, voire dans plusieurs autres pays, *l'e-learning* fut jugé pertinent à prendre en compte dans le cadre de cette étude.

« *L'Open University* anglais, par exemple, enregistre plus de 250 000 étudiants, dont beaucoup vivent à l'étranger [...] D'autres Universités ouvertes dans les pays en développement connaissent des effectifs beaucoup plus élevés encore. La plus grande, *L'Indira Ghandi National Open University*, (IGNOU), a plus de 1,5 million d'étudiants. Ces institutions arrivent à offrir des formations à des coûts très bas, en standardisant leur programme et en limitant les composantes les plus chères [...] » (Caillods et Varghese p. 9, dans Depover et Orivel, 2012).

La prise en considération du mode présenciel et du *e-learning* entend permettre d'identifier la relève de certains défis, parfois différents, en termes relationnels avec les pairs et les personnes détenant un statut hiérarchique, et interactionnels de production et de présentation des travaux notés et examens. Plusieurs auteurs élaborent sur ces phénomènes communicationnels dans l'acte d'apprendre (Garrison, 2009 ; Moore, 1997 ; Newberry, 2001 ; Shin, 2002 ; Short, Williams et Christie, 1976 ; Wenger, 1999). Le chapitre 6 portant sur la discussion, vise à interpréter ces phénomènes dans l'acte d'apprendre en contexte interculturel universitaire.

Bref, la méthodologie permet la cueillette et la sélection des données empiriques découlant des trois questionnements, portant sur des étudiants allophones RP et CC,

⁴⁶ Voir Depover et Orivel (2012).

pour théoriser la systémique d'insertion en contexte universitaire interculturel, en mode présenciel à l'UL, et en *e-learning* par le biais de la TÉLUQ⁴⁷.

3.1.1 Choix de l'étude multicas interprétative (Merriam, 1988).

Les systèmes symboliques véhiculent parfois une sémantique similaire entre contextes d'origine et d'accueil. En revanche, des portées sémantiques hétérogènes, ambigües, voire contradictoires, peuvent en outre, découler des interactions produites en contexte interculturel. Par l'emploi de la théorie ancrée (*Grounded Theory*, GT), l'étude multicas interprétative inductive nécessitait une comparaison constante entre les phénomènes humains empiriques émergeant du terrain, et les esquisses théoriques les conceptualisant. Glaser et Strauss (1967) désignent ce recoupement permanent par le concept d'*emergent-fit*. Ainsi, la chercheuse a pratiqué des « analyses comparatives et constantes » des noyaux sémantiques (thématiques), des liens (à l'intérieur d'un cas) et des interliens (liens intercas), des « invariants transversaux » ou processus, et des esquisses théoriques en découlant, avec les données empiriques (ibid; Strauss et Corbin, 1990; Paillé, 1994).

Pour bien cerner et théoriser le phénomène d'insertion investigué, la chercheuse a rédigé des « descriptions détaillées » des données empiriques et de leur contexte d'extraction (Garfinkel, 1967; Giorgi, 1985; Coulon, 1995) dans les « mémos » et ses pistes de réflexion préparant les entrevues individuelles. En outre, la « place de l'interprétation subjective » (Deschamps, 1989) et des différentes triangulations des sources et des méthodes (Merriam, 1988; Yin, 1984, 1994), assurèrent la rigueur méthodologique exercée dans le cadre de l'étude (v. tabl. 3.2).

Quant aux critères de sélection de l'échantillon théorique, ils s'explicitent comme suit : personnes étudiantes allophones⁴⁸, issues d'un milieu culturel autre que

⁴⁷Ces deux Universités exercent principalement leurs activités dans un cadre québécois et francophone.

québécois, vivant au Québec et suivant un programme de deuxième cycle en santé mentale en *e-learning* (TÉLUQ), ou en santé communautaire en mode présenciel (UL), depuis 10 ans ou moins. Ils peuvent donc détenir le statut de Résident permanent (RP) ou de Citoyen canadien (CC)⁴⁹. Par ailleurs, a été ajouté le critère de provenance d'un contexte éducatif, autre que nord-américain, pour s'assurer d'une certaine diversité de représentations sociales. Ainsi, les répondants sont d'origine sud-américaine, africaine, ou haïtienne.

Par ailleurs, l'obligation d'être allophone a été ajouté aux critères, car le fait d'étudier dans sa seconde, troisième, voire quatrième langue, représente une difficulté supplémentaire à celle de suivre un cours ou programme dans sa langue première.

Cela, en considérant le fait que même des locuteurs protagonistes qui s'expriment couramment dans une même langue, peuvent expérimenter des malentendus et des chocs culturels.

Or, 81.9%⁵⁰ des immigrants admis au Québec entre 2007 et 2011, n'avait ni les langues française ou anglaise, comme langue première (MICC, 2012), et plus du tiers (36.6%)⁵¹ des immigrants admis au Québec selon la langue première, au cours de la même période, proviennent d'autres grandes classes linguistiques que l'indo-européenne (MICC, 2012) : La langue française et la langue anglaise font partie de cette classe. Ces données nous ont convaincu de manière résolue, de prendre en compte le critère d'être « allophone » : détenir comme langue première, une autre langue que le français ou l'anglais.

⁴⁸ Dans le cadre de cette étude, ce terme signifie que ces étudiants ne peuvent avoir ni la langue française, ni la langue anglaise comme langue première.

⁴⁹ À titre de rappel, l'auteur de la thèse recommande au lecteur de voir les définitions de ces concepts dans le glossaire à l'appendice E.

⁵⁰ Voir : <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Immigration-Quebec-2007-2011.pdf>, consulté le 22 avril 2013. Voir Tableau 6a, p. 18.

⁵¹ Voir : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/familles.htm>, consulté le 9 avril 2013.

À noter que seulement deux hommes participèrent à l'étude, et que tous deux étudiaient en présenciel. Les différences de genres dans le cadre des énoncés ne peuvent être considérées comme significatives. Une prochaine recherche pourrait regrouper un nombre égal de participants, masculins et féminins, en présenciel et en *e-learning*.

Chaque personne-source et les données qu'elle a produites, représentaient un cas. Six de ces personnes étaient étudiantes, alors que deux autres agissaient à titre de leurs professeurs, dans le cadre des cours retenus pour cette étude. Chaque personne-source étudiante a rencontré la chercheure à trois reprises. Les entrevues produites en présenciel avec les étudiants de l'UL ont duré en moyenne 1h36min58s, alors que celles exercées auprès des étudiantes de la TÉLUQ par téléphone, ont atteint une moyenne de 1h09min42s.

À noter que certaines des entrevues se sont déroulées en deux parties à cause du manque de disponibilité des répondants. Trois de ces personnes travaillaient à temps plein, et une autre, à temps partiel. Ainsi, lorsqu'une entrevue s'étirait, mais que la personne répondante n'avait pas compléter ses réponses sur les thématiques prévues ou sur une thématique nouvelle, non planifiée par la chercheure, une seconde partie d'une même entrevue se tenait ultérieurement. Cela explique pourquoi une même personne étudiante peut référer à plus de trois enregistrements d'entrevues.

En ce qui concerne les rencontres avec les étudiants de l'UL, elles se sont tenues sur le campus universitaire, au pavillon Vandry, là même où ces étudiants suivaient habituellement leurs cours. À trois reprises⁵², la chercheure a assisté au cours à partir duquel ces étudiants ont été invités et sélectionnés pour prendre part à cette étude, SAC6018 : *Planification des interventions en santé communautaire*. Le professeur

⁵²Dates : 29 novembre, 6 et 13 décembre 2011.

lui en avait donné l'autorisation⁵³. Cela a augmenté la participation de la chercheure en contexte d'études *in-situ*. Cela permettait de comprendre le contexte pour mieux interpréter les résultats.

Avec l'approbation du professeur, la chercheure s'était rendue une première fois dans la classe, le 29 novembre 2011, y présenta son projet de recherche pendant quelques minutes, et laissa des documents relatifs à la participation des étudiants volontaires (v. app. A1 et A3). Cinq étudiants sur 12 ont manifesté leur intérêt et sont entrés en contact avec la chercheure par courriel ou par téléphone. Deux hommes et une femme ont été retenus. Les deux autres personnes, d'origine africaine, habitaient à Québec depuis plus de dix ans. Elles ont donc été retirées. Ensuite, la chercheure contacta les trois personnes retenues, une première fois, par téléphone, pour vérifier qu'elles répondaient bien aux exigences de l'échantillon théorique, et organiser une première entrevue en présenciel, avec chacune d'elle. Une semaine avant cette première entrevue, la chercheure leur envoyait le canevas par courriel (v. app. B1). La même démarche se poursuivait pour les secondes et troisièmes entrevues de chaque répondant, mais dans ces cas, la chercheure leur faisait parvenir ses pistes de réflexions ou « mémos » (v. app. B2). D'ailleurs, la rédaction de ces derniers avait pour but de favoriser l'exclusion provisoire des présupposés pendant la collecte empirique (Guillemette, 2006).

Quant aux étudiantes de la TÉLUQ, elles furent interrogées par le biais d'entrevues téléphoniques. Ces personnes étudiaient en *e-learning* parce qu'elles voulaient ou qu'elles devaient éviter les déplacements. Cependant, la chercheure leur a offert de se rendre à leur domicile. Cela aurait pu lui permettre d'observer leur contexte d'études *in situ*. À noter que la chercheure a réalisé sa maîtrise en formation à distance à la TÉLUQ. Ainsi, elle connaissait le fonctionnement des cours qui y sont diffusés.

⁵³Le plan de cours et les coordonnées de ce professeur sont disponibles sur demande.

En outre, elle y avait suivi le cours à partir duquel ces étudiants ont été invités à prendre part à cette étude, SAM4300 : *Cultures et pratiques d'intervention*, du programme de D.E.S.S. en santé mentale. Cela accrut la « place de l'interprétation subjective » dans le cadre de l'étude (Deschamps, 1989). Pour préserver l'anonymat des étudiants invités à participer à cette étude, le coordonnateur du programme sélectionné leur avait fait parvenir un courriel, préparé par la chercheure (voir app. A2).

À l'instar des personnes étudiantes en mode présenciel, trois personnes ont été retenues sur les 13 invitées. La participation de trois autres a été éliminée pour l'une de ces raisons : l'expression en langue française comme langue première, la citoyenneté canadienne depuis plus de 10 ans, ou un désistement de la part d'une personne retenue. Seulement des femmes ont répondu dans cette modalité. Les répondantes volontaires ont d'abord contacté leur coordonnateur de programme par courriel. Ce dernier a ensuite transféré leurs coordonnées à la chercheure.

Elle les contacta par téléphone, pour vérifier qu'elles répondaient bien aux exigences de l'échantillon théorique, et planifier la première entrevue téléphonique. Une semaine avant l'entrevue, les participantes recevaient le canevas par courriel (v. app. B1). Lors des secondes et troisièmes entrevues de chacune, la chercheure leur faisait parvenir ses pistes de réflexions ou « mémos » découlant de la première entrevue, à l'instar des participants en présenciel (v. app. B2).

Ces six personnes sources-étudiantes (trois en *e-learning*, et trois en présenciel) ont toutes signé un formulaire de consentement (v. app. A3). Elles ont permis chacune, la production de trois *verbatim* d'entrevues individuelles, et ont participé à l'entrevue de groupe multimédia synchrone.

À l'instar de leurs entrevues individuelles, elles ont reçu le canevas de cette entrevue unique rencontre de groupe, environ une semaine avant cette rencontre du 7 juillet 2012 (v. app. B3).

En outre, les personnes répondantes-étudiantes ont rédigé leur récit d'expérience d'insertion, inspiré des récits de pratiques de Desgagné (2005). Ainsi, elles ont pu rédiger, à leur convenance et en l'absence de la chercheure, ce qu'elles avaient vécu, et leurs réflexions inhérentes.

Dans ce cadre, elles ont répondu à une question ouverte, par écrit. Cette dernière leur avait été envoyée par courriel et se lisait comme suit : *Quel problème pourrais-je raconter qui a représenté un défi sur le plan de l'insertion dans mon contexte d'apprentissage universitaire interculturel, [à l'UL ou à la TÉLUQ], et dont la narration serait susceptible d'aider d'autres étudiants allophones dans un tel contexte?* Une consigne fut ajoutée : *Ce problème ou cette situation doit toucher votre vie académique ou socio-académique, et concerner directement votre insertion ou vos ajustements à ce contexte* (v. app. C1 et C2).

Tel qu'explicité ci-dessus, les six personnes-sources étudiantes provenaient de deux groupes : trois d'entre elles suivaient le cours SAC6018 : *Planification des interventions en santé communautaire*, présenté en mode présenciel à l'UL, alors que les trois autres suivaient ou avaient suivi le cours SAM4300 : *Cultures et pratiques d'intervention*, diffusé par la TÉLUQ⁵⁴. Ces deux cours, similaires, sont offerts dans le cadre de deux programmes convergeant vers des objectifs comparables : maîtrise en santé communautaire mondiale de l'UL, et Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées (DESS) en santé mentale de la TÉLUQ. Cela contrôlait les variables externes inhérentes aux champs curriculaires.

⁵⁴La TÉLUQ promeut l'inscription-cours et l'inscription-programme en continu. Cela explique pourquoi les étudiantes-répondantes n'ont pas suivi le cours SAM4300 simultanément. D'ailleurs, les étudiantes effectuent leurs travaux à leur rythme (cours autorythmés). Un calendrier des tâches est suggéré, mais il peut être réaménagé selon leurs besoins.

Quant aux deux professeurs, ils ne furent rencontrés qu'une seule fois chacun. Cette rencontre fut réalisée en mode présenciel, et dans le cadre d'une entrevue semi-dirigée. À l'instar des personnes étudiantes, ils ont reçu le canevas d'entrevue par courriel, environ une semaine avant la rencontre (v. app. B4). Ensuite, les professeurs ont reçu une question par courriel.

L'accès aux « [...] pensées, sentiments et désirs » des personnes-sources favorise « [...] l'interprétation subjective de la chercheure » et la compréhension du phénomène (Kidder, 1981, p. 264). Ainsi, ils produisirent un « récit de pratiques » (Desgagnés, 2005). La question se lisait comme suit : *Quel problème pourrais-je raconter qui a représenté un défi sur le plan de l'enseignement dans mon contexte universitaire interculturel, [à l'UL ou à la TÉLUQ], et dont la narration serait susceptible d'aider d'éventuels étudiants allophones, ou d'autres enseignants dans ce contexte?* Une consigne fut ajoutée : *Ce problème ou cette situation doit concerner directement votre expérience dans votre contexte d'enseignement universitaire interculturel* (v. app. C3).

À noter que les professeurs furent consultés **avant** les étudiants, car la chercheure voulait s'assurer de leur consentement, en tout premier lieu. Le fait d'interroger des étudiants ayant eu le même professeur, en modalité présencielle (UL), et en *e-learning* (TÉLUQ), permettait d'exercer la fiabilité en triangulant les sources, d'autant plus que les professeurs pouvaient commenter sur les interactions tenues avec leurs étudiants pendant la durée du cours, SAC 6018 (UL), ou SAM 4300 (TÉLUQ).

Après la tenue des entrevues individuelles et de groupe, et la rédaction des récits d'expérience et de pratique, les données relatives à chaque cas furent décrites de façon détaillée : chaque *verbatim* fut transcrit, puis comparé aux autres *verbatim*s d'une même personne-source. Les questions des entrevues individuelles des étudiants et des professeurs, du groupe d'étudiants, des récits d'expérience des étudiants et des

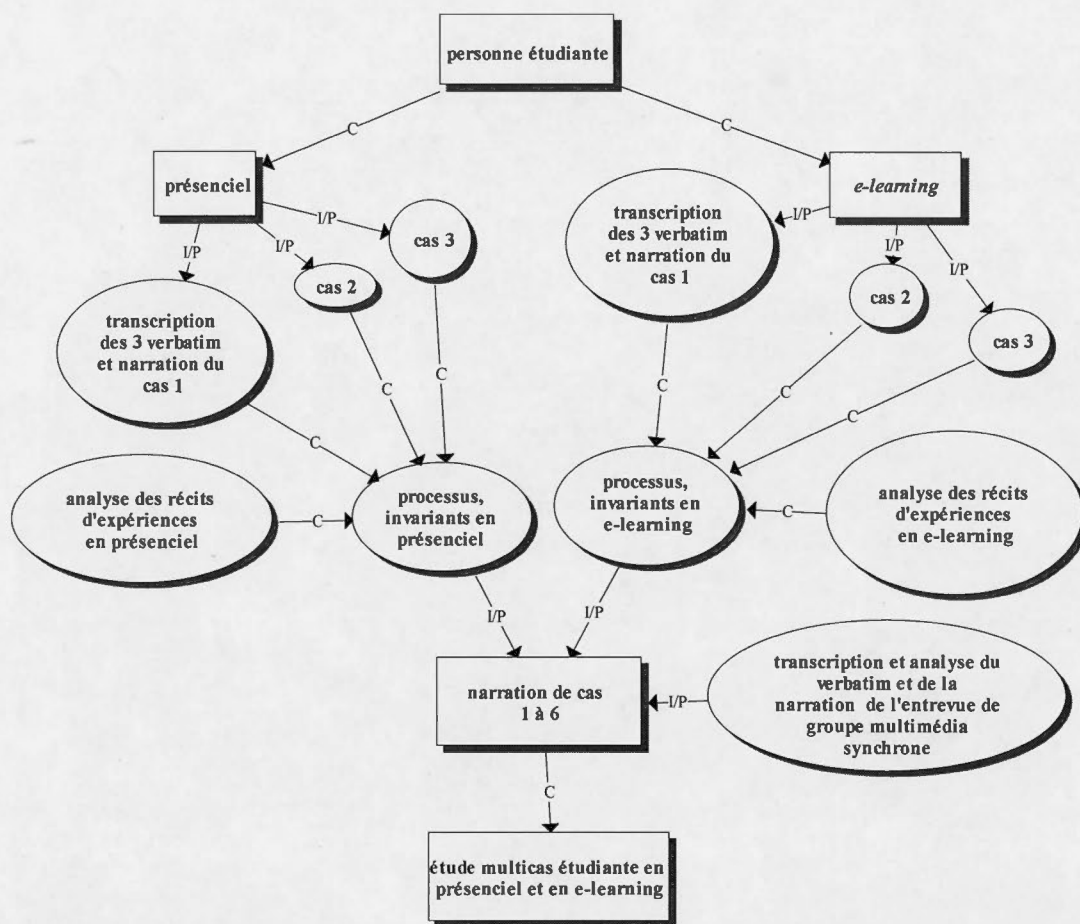
récits de pratiques des professeurs, étaient toutes différentes. Cela explique les nombreuses triangulations des sources et des méthodes.

Un texte narratif découla de ces comparaisons. Ces opérations furent mises en œuvre dans le cadre des analyses sémantiques des transcriptions des *verbatim*s d'entrevues, et des textes narratifs de chacun des étudiants en mode présenciel et en *e-learning*.

Le récit d'expérience de chacune de ces personnes-sources et leur analyse sémantique, furent joints au texte narratif de leurs 3 entrevues individuelles semi-dirigées pour former la narration du cas.

S'ensuivit l'ajout des énoncés de l'entrevue de groupe multimédias et synchrone, avec visée de triangulations, afin d'élaborer l'étude multicas étudiante.

La figure 3.1 ci-dessous, illustre ces opérations.



Légende

C : composition

I/P : intrant/produit

Figure 3.1 : Opérations de l'étude multicas étudiante

Les analyses des *verbatim*s de l'entrevue réalisée auprès de chaque professeur et de leur récit de pratique formèrent la rédaction multicas enseignante, rassemblant les invariants universaux ou processus communs à ces personnes. Ils furent triangulés avec chacune des narrations de cas de leurs trois étudiants-répondants respectifs.

Les triangulations fourmillent dans le cadre de cette étude pour assurer la fiabilité de la théorisation phénoménologique des processus d'insertion des étudiants allophones RP et CC.

Bref, chaque cas d'étudiant, construit à partir de leurs trois entrevues individuelles semi-dirigées (v. app. B1 et B2), de leur récit d'expérience en contexte d'accueil (v. app. C1 et C2), et de leur participation à l'entrevue de groupe multimédias synchrone (v. app. B3), est présenté dans un document de travail, disponible sur demande.

Pour théoriser le phénomène social d'insertion, enraciné dans les situations académiques quotidiennes, Merriam (1988, p. 26) a référé à Glaser et Strauss (1967). L'auteure précise que les techniques de collecte et d'analyse de données recommandées par ses pairs, telles que l'échantillonnage théorique et la comparaison constante des données, sont souvent adoptées à l'intérieur d'études multicas. Ces techniques permirent à la chercheure d'ajuster, voire de redéfinir ou de préciser continuellement les concepts relatifs aux processus d'insertion, avec les données empiriques parallèles. La chercheure dut interpréter ces données en omettant ses présupposés dans la mesure du possible, en dépit du fait qu'il s'avère impossible d'en faire abstraction, même temporairement. La rédaction de « mémos » ou pistes de réflexion, fut effectuée par la chercheure pour favoriser l'exclusion provisoire de ses présupposés pendant la collecte empirique, et préparer ses questions d'entrevues ultérieures (Guillemette, 2006).

En ce qui concerne les professeurs, ils répondirent aux questions d'entrevue, vers la fin ou après le suivi du cours. Ainsi, ils pouvaient parfois commenter le cheminement des étudiants allophones, et le déroulement de leurs interactions avec elles.

3.1.2 Écartement des paradigmes positivistes et mixtes

L'approche positiviste de Yin (1994) aurait permis d'analyser davantage de cas, mais la chercheure n'aurait pu analyser en profondeur chacun d'eux, ni en comprendre les **processus de changements déjà produits** découlant du phénomène d'insertion. Or, les changements visés à être identifiés pouvaient se réaliser **pendant ou après** l'étude.

Ainsi, la généralisation **contextuelle** du phénomène gagnait à être concrétisée par l'application de la logique inductive, l'ouverture et la place de la subjectivité dans l'élaboration des questions de recherche, les canevas d'entrevues relatant les trajectoires migratoires et éducatives des étudiants, leurs récits d'expérience, et par l'analyse constamment ajustée entre les données théoriques et empiriques phénoménologiques.

Quant aux théories découlant de la triangulation d'observations-clés et d'options à poursuivre, elles auraient pu être généralisées par l'approche mixte de Stake (1995), mais le choix de l'approche interprétative se révélait comme la plus apte à saisir le **phénomène nouveau** d'insertion socio-académique, en contextes interculturels en présenciel et en *e-learning*. La profondeur des cas devait être privilégiée pour comprendre cette systémique en pleine croissance au Québec francophone.

3.1.3 Axes privilégiés d'autres recherches issues du même domaine

Jusqu'aux années 60, les chercheurs privilégièrent l'angle d'observation empirique, s'en tenant à des méthodologies et à des méthodes quantitatives dans une perspective positiviste et mixte. Par exemple, Hofstede (1980), réputé pour sa célèbre étude internationale en management interculturel chez IBM, employa une telle méthodologie quantitative. Toutefois, il a négligé de considérer certaines caractéristiques personnelles des personnes sources. Ainsi, il ne précisa guère s'il avait tenu compte ou non des travailleurs allophones lors de la collecte des données à l'intérieur de chaque pays. L'apport de cette information aurait pu permettre de discerner certains phénomènes ethnolinguistiques non abordés. Par l'analyse multicas interprétative, l'auteur aurait pu distinguer et comprendre la systémique phénoménologique de l'interculturalité propre à IBM.

Bref, il aurait pu analyser davantage en profondeur « l'interculturalité silencieuse » dans le contexte international de cette entreprise (Geertz, 1973)⁵⁵.

Dans le cadre de cette thèse, plusieurs angles d'approches auraient été possibles, mais voici pourquoi l'angle d'approche interprétatif a été retenu. Strauss (1978) affirme que les faits empiriques ne peuvent être observés sans interprétation. Il n'en demeure pas moins que le filtre perceptif et interprétatif ne peut consister à lui seul, l'objet d'étude scientifique.

À l'instar d'Hofstede (1980), Ruben (1976) avait tenté de quantifier six phénomènes humains complexes sur une échelle de Likert, présentés chacun sur des continuums variables⁵⁶. En dépit du fait que Ruben (1976) définissait ces concepts par des manifestations externes, *Behavioral Observation Guide* décrit des comportements non verbaux, parfois difficiles à évaluer. Par ailleurs, Hall (1976) élaborait sa typologie sur les phénomènes culturels relatifs à la communication non-verbale. Les deux recherches auraient pu être triangulées pour en faire émerger une typologie théorique et empirique pour rendre l'outil de Ruben davantage pragmatique. En ce qui concerne l'approche centrée sur la personne (Rogers, 1965), elle pourrait contribuer à préciser la signification des concepts, au sens de Vygotsky (1934/1986).

Ainsi, l'angle interprétatif retenu et la comparaison constante aux données empiriques, promue par l'approche de Merriam (1988), rejoint les propos de Strauss (1978), qui aspire à ce que le filtre perceptif et interprétatif soit prémuni d'un filtre empirique et objectif.

⁵⁵ Geertz (1973) relate que Hofstede (1980, 1991) manque de descriptions détaillées, « *thick description* ».

⁵⁶ Ces phénomènes sont : respect, ouverture interactionnelle, orientation générale des connaissances : ontologiques vs. subjectives, empathie, préséance de la tâche sur l'individu, valorisation du résultat ou la priorité des relations interpersonnelles, gestion interactionnelle et tolérance à l'ambiguïté.

À titre d'exemple, Rogers (1965, p. 22) sélectionnait ses patients pour la profondeur de chaque cas pour développer son approche *Person-centered therapy*⁵⁷. L'auteur explicite qu'il avait exercé sa pratique scientifique, en écoutant les faits empiriques révélés par ses patients,

« [...] not as a scientist to an object of study, but as a person to a person. He [the therapist] feels this client to be a person of self-worth; of value no matter what his condition, his behavior or his feelings. He respects him for what he is, and accepts him as he is, with his potentialities» (ibid)⁵⁸.

Patton (2002) et Merriam (1988) encouragèrent cette pratique en promouvant « [...] a thick description »⁵⁹ des cas et des intercas, pour en comprendre toutes les composantes et proposer une théorie phénoménologique.

Dans le cadre de la recherche en contexte interculturel, la définition du concept de « [...] units of analysis » a déjà généré plusieurs controverses (Patton, 2002, p. 493). Un terme, une fois traduit, peut véhiculer un *sens* ou une signification similaire, parfois opposée, mais rarement identique, d'où la pertinence du contexte, des « [...] thick description » des cas et intercas et de leurs composantes. Puisque la méthodologie appliquée dans le cadre de cette thèse visait à comparer constamment les données empiriques avec les énoncés théoriques, les descriptions et le relevé de la totalité des composantes conceptuelles enracinées dans le contexte relevaient d'une importance capitale pour interpréter adéquatement le phénomène à l'étude. « The need to use case studies arises whenever: an empirical inquiry must examine a contemporary phenomenon in its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident » (Yin, 1981a, p. 98).

⁵⁷ La théorie éducative « personnaliste » s'inspire de cette approche psychologique.

⁵⁸ Le nombre exact de patients s'avérerait introuvable au moment où ces lignes furent écrites.

⁵⁹ Description détaillée

En somme, la théorie ancrée appliquée dans le cadre de cette étude multicas interprétative visait une description et une explication holistiques. Cette méthodologie s'appliquait aux situations à l'intérieur desquelles « [...] it is impossible to separate the phenomenon's variables from their context » (Merriam, 1988, p. 10), telles le phénomène d'insertion des étudiants allophones RP et CC, en contexte interculturel universitaire présenciel et en *e-learning* au Québec francophone. Il ne pouvait être compris sans interpréter **la signification contextuelle** des variables polysémiques inhérentes, composantes complexes multi variables : relation à l'autorité, relation à l'apprentissage (travail d'équipe, autonomie, rédaction argumentaire et emploi du JE, et demandes de révision de notes).

Le tableau 3.1 ci-dessous résume les forces de la méthodologie adoptée par cette thèse.

Tableau 3.1 : Forces de l'étude multicas interprétative (Inspiré et traduit de Merriam, 1988, p. 32-34).

Forces

- Descriptions riches et détaillées des cas.
- Investigation d'unités complexes multivariabiles (composantes polysémiques clarifiées par les descriptions détaillées et contextuelles).
- Compréhension de phénomènes humains contextualisés dans les actions et les interactions de la vie académique quotidienne.
- Connaissance des processus d'apprentissage en contextes universitaires interculturels, québécois et francophones, présenciel et en *e-learning*.
- Théorisation et amélioration des pratiques dans ce contexte.
- Peut découler sur des visées de changements des dispositifs d'apprentissage et de leurs types communicationnels.

3.2 Concepts théoriques opérationnalisés

Alors que l'analyse de cas ou multicas permet de comprendre un phénomène contextualisé, la *grounded theory* (GT) alloue la théorisation de ce phénomène, en analysant la plus petite unité de chaque cas. La chercheuse a ainsi tenté d'identifier les **représentations sociales** et leurs modifications en contexte d'accueil, par chaque personne-source étudiante, pour découvrir leur **système d'insertion**.

Ci-dessous, Strauss et Corbin (1998) définissent certains concepts théoriques qu'ils proposent d'appliquer pour atteindre cette visée. La chercheuse suivit cette approche.

3.2.1 Codifications

L'analyse initiale, *microanalysis*, permet de générer les catégories sémantiques et les relations entre elles; cela s'avère être « [...] a combination of open and axial coding » (Strauss et Corbin, 1998, p. 57). Elle consiste aux opérations de codifications et aux définitions conceptuelles et de la mise en œuvre de l'échantillonnage théorique, de la sensibilité théorique et de la flexibilité méthodologique.

Après avoir transcrit les *verbatim* des entrevues personnelles produites avec les personnes étudiantes et les professeurs, et de l'entrevue de groupe multimédias synchrone,⁶⁰ réalisée auprès des personnes étudiantes, la chercheuse pratiqua les opérations de **double-codification ouverte** de chacun de ces *verbatim*. D'abord, sur les copies-papier, puis sur leurs versions électroniques. Un système de couleurs identifiait et comparait les thématiques générales, les catégories conceptuelles et les noyaux sémantiques émergents, empiriques et véhiculés dans chaque question et objectif de recherche.

⁶⁰ Le *e-learning* offre la possibilité de la participation en présenciel ou par vidéoconférence, aux bureaux de Montréal et de Québec de la TELUQ. L'entrevue de groupe du 7 juillet 2012 fut ainsi réalisée, à partir du bureau de Québec.

Ainsi, chaque énoncé retenu de chacun des verbatims, issu de chacune des entrevues, produites par chaque personne participante, était coloré, puis copié et collé dans un tableau, lequel regroupait les énoncés colorés de chaque verbatim, de chacune des personnes étudiantes, par question et objectif correspondant.

Deux tableaux, l'un montrant les énoncés des étudiants et étudiante en présenciel, et l'autre, les énoncés des étudiantes en *e-learning*, furent formés. Les triangulations avec les autres méthodes (entrevue de groupe et récit d'expérience) et les autres sources et méthodes (personnes enseignantes, entrevue individuelle et récit de pratique), révélèrent les codes. Ils furent principalement extraits des tableaux colorés montrants les verbatims issus de chaque entrevue de chacune des personnes-étudiantes.

Lorsque des couleurs distinctes apparaissaient pour un même énoncé sur les supports papier et électronique, une troisième codification était mise en œuvre en répertoriant à nouveau, la « plus petite unité sémantique d'analyse » dans son contexte empirique. La profondeur de l'émergence conceptuelle de cette « plus petite unité » catégorisait l'énoncé. Au besoin, un courriel était envoyé au participant pour lui laisser l'opportunité de mettre au jour lui-même, la sémantique de son propre énoncé.

Les concepts de malentendus interculturels, chocs culturels et éducationnels, stratégies et processus d'insertion, et nouvelles représentations, émergèrent comme unités nodales sémantiques, théoriques et empiriques. Chacune d'elle se détaillait en « de plus petites unités » pour former la théorie contextualisée, à l'intérieur de chaque cas, puis dans le cadre de l'étude multicas estudiantine.

L'étude multicas professorale servit à la réalisation des triangulations entre professeur et étudiants du mode présenciel, et en *e-learning*.

A l'intérieur de chaque cas, les énoncés bariolés de même couleur et issus de chaque verbatim, regroupés, permirent à la chercheuse de rédiger à partir des énoncés « brutes », pour s'assurer de conserver une « description très détaillée, quasi positiviste du cas » (Karsenti et Demers, 2004, p. 224), éviter les inférences de manière optimale (Gagnon, 2012, p. 23) et éliminer toutes les déductions inconvenantes (Yin, 2009).

La chercheuse a réitéré cette opération sur les récits d'expériences étudiantes, et des pratiques professorales. Ainsi, les concepts reçurent une première identification qui permit de reconnaître leurs propriétés et leurs dimensions (Glaser, 1998). Ces premiers doubles-codages ouverts, visaient à relever les premiers énoncés relatifs aux **représentations développées avant la migration dans le pays d'origine** des personnes étudiantes interrogées, relativement aux malentendus, chocs culturel et éducationnel, processus d'insertion et stratégies d'adaptations en contexte d'accueil.

Par ailleurs, la logique inductive et les opérations implicites présupposaient que d'autres phénomènes que ceux induits dans le cadre des trois questions ouvertes et des concepts-clés, pourraient émerger des données empiriques, alors qu'à l'inverse, un (ou plusieurs) phénomène(s) induit(s) à l'intérieur de ces questionnements ou concepts-clés, aurait pu ne pas surgir du terrain. L'analyse empirique a révélé un concept inattendu comme invariant transversal : les **nouvelles représentations sociales de l'éducation, développées en contexte d'accueil après la migration**. Parmi elles, celles relatives à l'insertion socio-professionnelle s'illustrèrent.

Les thématiques principales, appelées catégories sémantiques, permirent de voir émerger, les liens à l'intérieur d'un même cas, les liens intercas, les noyaux sémantiques, et finalement, les « invariants transversaux » ou processus communs intercas. Ces codages permirent de vérifier la variation des données (Guillemette, 2006).

Se sont ensuivis les **codages *in vivo*** et **paradigmatiques**. Les premiers étaient issus des mots et des expressions utilisés par les sources, alors que les seconds permirent de classer les données par thématiques ou noyaux sémantiques. Ces derniers découlaient de la littérature scientifique inhérente au sujet d'étude, des objectifs de la thèse et de l'expérience personnelle de la chercheuse. Ces codifications assurèrent la validation des données (Guillemette, 2006).

Les opérations de **codage axial** succédèrent. Elles sont ainsi qualifiées parce que cette codification se produit sur des axes catégoriels, en liant les catégories au niveau de leurs propriétés et de leurs dimensions (Glaser, 1998). Ces axes catégoriels furent représentés par des catégories et noyaux sémantiques, parallèles et hiérarchiques. Ils permirent de comprendre la signification des données dans le contexte étudié : les liens verticaux illustrèrent comment les personnes-sources **discernaient** les concepts (catégories sémantiques, liens, interliens, noyaux et invariants ou processus), alors que les liens horizontaux démontraient comment elles les **reliaient** et les **interprétaient** à l'intérieur du contexte investigué.

En fait, les liens verticaux, positionnés sur les axes sémantiques hiérarchiques, tendaient à référer aux données théoriques (propriétés conceptuelles), alors que les liens horizontaux, positionnés sur les axes sémantiques parallèles, émergeaient davantage des données empiriques (dimensions). Cela s'expliquait par le fait que les catégories sémantiques provenaient de la littérature scientifique et de l'expérience de la chercheuse (données théoriques), alors que les données empiriques servaient à relier ces concepts par leurs révélations contextualisées.

Les nouvelles représentations conceptualisées en contexte d'accueil, relatives à l'insertion socio-professionnelle, constituent un exemple frappant. L'analyse en profondeur dégaga que cette insertion cachait un but conscient ou inconscient, mais soutenant la décision et la persistance d'insertion et d'adaptations lors d'épreuves ou

de défis abrupts à relever en contexte d'accueil : la récupération de « l'emploi de qualité » ou d'un emploi « qualifié » au Québec⁶¹.

Renaud et Cayn (2006) explicitent la tendance vers la « déqualification » des immigrants au Québec. Ainsi la biographie éducative pré migratoire et en contexte d'accueil devint déterminante dans les processus d'adaptation socio-culturelle. Cela explique pourquoi certaines questions relatives à cette biographie furent intégrées dans le canevas d'entrevue initial.

Pour réaliser le codage axial et préparer les questions ultérieures d'entrevues semi-dirigées, individuelles et de groupe, la rédaction de « mémos » ou de pistes de réflexions fût appliquée. Voici un exemple d'un de ces « mémos » (Guillemette, 2006).

« Les concepts d'**autonomie** et de **débrouillardise** sont souvent employés par les étudiants. Cela peut référer à la débrouillardise dans leur vie en général, ou à l'autonomie exercée dans la réalisation de leurs études, travaux et examens, et expérience professionnelle. Or, la plupart du temps, les répondants spécifient qu'ils ont appris à fouiller dans la littérature via internet, plutôt que d'attendre que le professeur leur donne des références, comme cela se produisait dans leur pays d'origine. Les apprenantes à distance ont particulièrement insisté sur le fait que d'accéder en ligne, à plusieurs bases de données, les aidaient à apprendre davantage, car elles se voyaient obligées de lire des données auxquelles elles n'auraient pu avoir accès autrement » (piste de réflexion, triangulations B1, B2, B3, février 2013).

Dans cet exemple, les concepts d'autonomie et de débrouillardise, **expérimentés** dans le cadre des chocs éducationnels, avaient été extraits de Deschênes (1991), Deschênes et Lebel (1994), Glikman (2002) et Holec (1991), et des 22 compétences essentielles

⁶¹ Voir : <http://www.canadavisa.com/fr/quebec-immigration-education.html>, consulté le 2 mai 2013.

en apprentissage, répertoriées et explicitées par l'ICEA (2012). Quant à l'extraction empirique de ces concepts, elle référait, au moins pour tous les répondants, à l'apprentissage des normes de présentation des travaux, et de recherche de sources et de citations scientifiques, en ligne. Une seule mention de la débrouillardise dans la vie en général a été répertoriée.

Ainsi, les apprenants **discernaient** le concept d'autonomie (axe vertical hiérarchique = théorique), puis le **reliaient** à leur « nouvelle représentation » de l'apprentissage et des méthodes de travail, et au développement de leurs « nouvelles » compétences informationnelles, ignorées jusqu'à maintenant (axe horizontal parallèle = empirique).

Alors que le **codage axial** assurait l'émergence conceptuelle, le **codage sélectif** permet de réduire les données pour laisser la chercheuse produire le « squelette théorique », en amont de la formulation. À cette étape, la saturation des données était complétée (Guillemette, 2006). Glaser (1998) définit cette étape comme celle terminant le développement catégoriel sémantique.

Cela signifie qu'aucune nouvelle propriété, aucun nouveau noyau sémantique, lien, interlien ou invariant, n'émergera de l'analyse.

Ensuite, l'étape de l'intégration théorique permet de relier les noyaux sémantiques et les invariants pour former les énoncés théoriques éclairant les relations hypothétiques entre deux ou plusieurs concepts, « [...] explaining the what, why, where, and how of phenomena » (ibid).

En ce qui concerne l'échantillonnage théorique, Glaser (1998) le définit ainsi: « Sampling on the basis of the emerging concepts, with the aim being to explore the dimensional range or varied conditions along which the properties of concepts

vary ». Les critères de sélection de l'échantillon devaient permettre de discerner les diverses propriétés conceptuelles et les dimensions empiriques pour tenter de couvrir et de comprendre l'ensemble du phénomène d'insertion et des processus inhérents.

Quant au concept de « sensibilité théorique », les mêmes auteurs indiquent que la chercheuse devait interpréter tous les sens et significations des concepts émergents, qu'elle devait en analyser tous les aspects sémantiques, qu'elle devait en concevoir des énoncés, et qu'elle devait les comparer constamment au terrain pour n'en retenir que les fondements empiriques.

Enfin, le concept de « flexibilité méthodologique » s'est manifesté par l'étendue des techniques et instruments employés. La diversité des sources est promue dans une visée de triangulation. Guillemette (2006, p. 73) exemplifie:

« [...] l'attention à l'émergence, la sensibilité théorique, l'interaction entre l'analyse et la collecte des données, l'échantillonnage théorique, la théorisation à partir des données empiriques, l'effort de suspension de la référence à des théories existantes, la simultanéité des différentes démarches (collecte des données, codage, rédaction de mémos, etc.).

3.3 Application de la méthodologie

Trois étapes principales sont préconisées par Merriam (1988) : **Préparer** l'étude multicas, l'**actualiser**, et **interpréter** les données découlant des analyses de ces cas, et des liens entre ces derniers.

Préparer l'étude de cas

L'étape de préparation a amené la chercheuse à recenser la littérature scientifique inhérente à l'apprentissage en contexte universitaire interculturel. La posture interprétative exploratoire de logique inductive s'était révélée la plus adéquate. La nature contextuelle de la problématique justifiait l'application de la théorie ancrée.

L'étude de cas interprétative s'imposait pour comprendre le nouveau phénomène en éducation.

Les personnes-répondantes devaient suivre le cours SAC6018 : *Planification des interventions en santé communautaire*, à l'UL, ou suivre ou avoir suivi, le cours SAM4300 : *Cultures et pratiques d'intervention*, à la TÉLUQ. Les deux professeurs de ces cours ont fait partie de l'échantillon théorique parce qu'ils transigeaient ou avaient transigé avec les personnes-sources étudiantes interrogées, sur la base régulière d'une ou plusieurs sessions.

La chercheure recruta trois personnes étudiantes dans chaque Université, des deux genres, d'âges similaires et cheminant au milieu ou en fin de programme.

Réaliser ou actualiser l'étude empirique

Les opérations de codifications ouvertes « *open coding* » (Glaser, 1998), *in vivo* et paradigmatiques, permirent de vérifier la variation des données. Les premières référaient aux paroles exactes des répondants tandis que les secondes faisaient appel à l'interprétation de la chercheure.

De ces codifications ouvertes, résultèrent les catégories conceptuelles sémantiques, divisées sur des axes hiérarchiques et parallèles. Les propriétés et dimensions sémantiques des catégories furent analysées en parallèle avec l'analyse des données émergeant des entrevues semi-dirigées, des récits d'expériences des étudiants, et de l'entrevue multimédia synchrone, réunissant ces personnes sources. S'ajoutèrent les analyses des entrevues semi-dirigées, et des récits de pratiques des professeurs des cours à partir desquels les étudiants en présenciel et en *e-learning* avaient été sélectionnés. Ces analyses sémantiques furent produites manuellement par le biais de l'interprétation de la chercheure. L'univocité, le niveau de généralité et l'exhaustivité étaient contrôlés par les **codifications axiales et sélectives**.

Interpréter

L'interprétation des données découlant des analyses de cas et intercas permet d'assurer les étapes de validation, de saturation et d'intégration théoriques. La validation s'exerça par la comparaison constante entre les données empiriques et l'intégration progressive théorique intercas. Ces comparaisons et intégrations furent réalisées à l'intérieur de chaque cas et entre les cas (interliens ou liens intercas).

Ce sont les axes sémantiques, hiérarchiques et parallèles, qui permirent d'organiser et d'intégrer progressivement, les énoncés théoriques, en parallèle avec les données empiriques. Cette comparaison, constante et en continu, permit d'exercer les codages **axial et sélectif** pour contrôler l'émergence conceptuelle, réduire les données et arriver à concevoir les noyaux théoriques, parfois nommés, parfois non-dits, parce qu'enracinés dans les données empiriques. À cette étape, la saturation des données devait être atteinte.

L'intégration théorique se réalisa par la révision de la proposition de recherche effectuée lors de l'étape de préparation, et par la rédaction des textes narratifs des cas, et des liens entre eux (liens intercas).

Chacun des deux cas relatifs aux professeurs n'engloba que le *verbatim* découlant de l'entrevue formelle que la chercheuse avait tenue avec eux, et l'analyse de leur récit de pratiques. Ces deux cas formèrent l'étude multicas enseignante.

Enfin, il y eut lieu de « [...] comparer les propositions qui réussiss[aient] le test de concordance avec la littérature existante » et d'utiliser les infirmations et les similitudes pour poursuivre l'élaboration théorique (Gagnon, 2005, p. 9). Un squelette théorique portant sur l'insertion étudiante put être produit.

3.3.1 Mise en œuvre

Une recension et des entrevues exploratoires⁶² permirent de préparer les canevas d'entrevues individuelles, portant sur la trajectoire migratoire, la biographie éducative et l'expérience de chocs culturel et éducationnel des étudiants allophones interrogés, pour identifier leurs représentations, comprendre sommairement leurs processus d'insertion, cerner leurs contextes socio académiques d'accueil, et identifier clairement la situation problème et les concepts-clés, qui en découlaient. Merriam (1988, p. 74) postule que l'entrevue non-structurée est souvent utilisée en concordance avec l'observation participante au tout début d'une étude de cas ou multicas, pour apprendre d'une situation et en formuler des questions pertinentes lors d'entrevues semi-dirigées, ultérieures. C'est ce que la chercheure a réalisé.

3.3.1.1 Techniques et instruments de cueillette

En ce qui concerne le choix des entrevues semi-dirigées, elles permirent d'identifier la **signification et le sens profonds** des interactions et des représentations sociales des personnes-sources. Dans un contexte interculturel où l'intersubjectivité domine, la lecture et l'interprétation de l'aspect sémantique deviennent indispensables.

Les « mémos » permirent à la chercheure de s'ajuster à la situation immédiate, à la « vision du monde » de la personne source, et aux idées émergentes (Merriam, 1988, p. 74).

Quant au nombre de cas analysés, Eisenhardt (1989) recommande d'en utiliser de quatre à dix. Cette étude en considère huit. Dix-huit entrevues semi-dirigées furent

⁶²Dès décembre 2009, des entretiens informels ont eu lieu avec des étudiantes d'origine allemande, parlant et écrivant la langue française à titre de troisième langue. Elles étudiaient à l'Université Laval depuis septembre 2009. Leur séjour était réalisé dans le cadre des programmes curriculaires de leur Université locale. Ces entrevues ont duré plus de deux heures chacune. Ensuite, une rencontre téléphonique informelle a été réalisée avec une étudiante mexicaine de l'Université Laval. Elle y a réalisé une maîtrise puis a travaillé dans deux entreprises à Montréal. Elle maîtrisait le français oral et écrit en tant que langue seconde. Elle a débuté son doctorat en cotutelle entre une Université mexicaine et l'Université de Montréal en septembre 2010. L'entrevue téléphonique a duré près de trois heures. D'autres entretiens informels ont eu lieu avec des étudiants d'origine africaine, doctorants en éducation à l'UQAM à l'hiver 2010.

ainsi réalisées auprès de six personnes étudiantes allophones (3 personnes apprenantes en mode présenciel, et 3 personnes apprenantes en *e-learning*). Tous ces *verbatim*s d'entrevues, celui découlant de l'entrevue collective estudiantine multimédia en synchrone, et les récits d'expérience d'insertion, permirent d'analyser sémantiquement et de comparer les représentations sociales des étudiants dans le cadre du dispositif d'accueil. La chercheure y « [...] discern[a] les contradictions et examin[a] les implications et conséquences » des représentations de l'acte d'apprendre, desquelles découlaient les chocs éducationnels (Paul et coll., 1989, p. 56).

Ces entrevues visaient à recueillir ce qu'**expérimentaient** les personnes étudiantes, relativement aux processus d'insertion développés en contexte d'accueil universitaire francophone et québécois, dans les deux modes de diffusion. À noter que dans le cadre de ces entrevues, des questions et sous-questions complémentaires émergèrent spontanément. Le respect des normes, croyances et valeurs culturelles différentes devait être appliqué avec rigueur. La chercheure devait faire preuve de sensibilité, au *sens* de Glaser et Strauss (1967), c'est-à-dire d'écouter les données émergentes, même celles qui pouvaient sembler farfelues, inhabituelles ou surprenantes.

La chercheure devait se rappeler que « [...] le décodage de la culture de l'autre est fait à partir des règles d'interprétation de sa propre culture » (Ondongh-Essalt et Flot, 1998, p. 40).

Quant aux entrevues anonymisées et réalisées avec les deux professeurs, elles permirent de vérifier si leurs propos concordaient avec ceux des personnes apprenantes allophones. La chercheure visait ainsi à examiner si ces dernières avaient répondu de manière à lui faire plaisir, en lui disant ce qu'elle désirait entendre, ou selon ce qu'elles vivaient vraiment.

En ce qui concerne l'entrevue de groupe multimédias synchrone, elle permit aux personnes étudiantes de transiger dans un contexte interculturel sans aucun professeur.

Les personnes-étudiantes pouvaient s'y exprimer sans avoir peur d'être jugées par les personnes qui les évaluaient et les notaient dans le cadre des cours. Le contexte de « distance hiérarchique » (Hofstede, 2001) fut ainsi réduit ou éliminé, et les personnes-étudiantes pouvaient confronter leurs processus mutuels d'insertion. Cette entrevue dura 2 heures 10 minutes et 25 secondes, et eut lieu simultanément à Québec et à Montréal. La chercheure se tenait à Québec avec les étudiants de l'UL et une étudiante de la TÉLUQ. Deux autres étudiantes de cette institution assistèrent en vidéoconférence à partir du bureau de Montréal.

Le canevas de l'entrevue de groupe (v. app. B3) fut conçu à partir des principaux malentendus et chocs culturels et éducationnels des étudiants, relevés dans le cadre des entrevues anonymisées, individuelles et semi-dirigées, de l'analyse sémantique des *verbatim* correspondants, et des narrations de cas qui s'ensuivirent. Il fut envoyé par courriel aux étudiants-répondants environ une semaine avant l'entrevue de groupe. Cette dernière se déroula sous les traits d'une vidéoconférence, joignant les participants, sis aux bureaux de la TÉLUQ, à Québec ou à Montréal.

Le récit d'expérience fut employé pour faire prendre conscience, aux personnes étudiantes interrogées, de leurs représentations d'origine, de leurs processus d'insertion ou des stratégies d'adaptations, et de leurs nouvelles représentations, adoptées en confrontant leurs chocs culturels et éducationnels.

Selon Desgagné (2005, p. 48-49), la perspective de l'analyse par théorisation ancrée permet de reconnaître le message de l'auteur du récit, par la manière dont il relate sa

pratique et sa manière de l'appliquer. Ces données enracinées s'avèrent pertinentes. Les multiples codages explicités antérieurement permirent de les mettre au jour.

Enfin, plus de 1000 pages de transcription de *verbatim* découlèrent des entrevues individuelles et de groupe exercées auprès des étudiants, des entrevues réalisées auprès des professeurs, des descriptions de ces entrevues et récits d'expérience étudiante et de pratique professorale, en plus des rédactions de cas individuels et de groupes, auxquelles s'ajoutèrent les notes personnelles de la chercheure. La cueillette se termina en juillet 2012. Des communications par courriel ou par téléphone eurent lieu parfois après cette date, pour obtenir des explicitations supplémentaires des répondants.

Cette recherche qualitative pourrait être transférable⁶³ dans le cadre d'études visant à comprendre l'apprentissage en contexte interculturel dans les modes présenciel et en *e-learning*. Elle adopte une vision holistique et met en relief sur la profondeur et les détails relatifs au phénomène d'insertion (Denzin et Lincoln, 1998).

3.3.1.2 Analyses sémantiques des contenus

Les analyses sémantiques ont été pratiquées sur les *verbatim* d'entrevues individuelles et de groupe, et sur les récits d'expériences et de pratiques rédigées par les personnes-sources. Un système de couleurs permit d'identifier les noyaux et les invariants en vue de comprendre et de théoriser le phénomène. Les *verbatim* et récits d'expériences ont été colorés, annotés, et comparés pour trianguler et réduire les données. Ainsi, le système de codifications catégorielles (codes « *in vivo* », paradigmatiques, axiaux et sélectifs), permet d'effectuer la comparaison constante entre les données empiriques et les énoncés théoriques, à réviser la proposition de

⁶³ Voir tableau 3.2

recherche, à rédiger les textes narratifs des cas, l'analyse sémantique des récits de pratiques, les études multi-cas, et à interpréter et formuler les esquisses théoriques.

Bref, les recherches qualitatives présentent d'innombrables données à réduire de manière rigoureuse et constante tout en respectant leur portée sémantique. Les lecteurs doivent comprendre les méthodes de variation, de validation, de réduction et d'intégration théorique de ces données afin d'assurer la crédibilité et la fidélité de la recherche (Lincoln et Guba, 1985). Les analyses axiales sémantiques, comparatives et constantes, les descriptions détaillées des cas, et les multiples triangulations furent pratiquées manuellement par la chercheure pour permettre que ces opérations soient transparentes et explicitées en profondeur.

3.4 Limites

En général, les limites de cette recherche convergent vers celles de la recherche qualitative. Par exemple, cette thèse n'explique guère les relations de causes à effets, relatives à l'insertion socio-académique. En outre, sa visée de théorisation s'avère contextuelle, non généralisée. Le hasard n'y joue aucun rôle.

À l'intérieur de la population donnée, les étudiants allophones RP et CC dans deux Universités francophones québécoises, un échantillon théorique dut être conçu pour respecter les variables curriculaires.

La contextualisation prima sur toutes les opérations pour comprendre le phénomène d'insertion. Une fois la systémique phénoménologique cernée, l'application d'une méthodologie quantitative pourrait s'ensuivre. Par ailleurs, il aurait été intéressant de n'interroger **que** des étudiants allophones, RP, ou **que** des étudiants allophones, CC. Le respect des variables curriculaires, juxtaposé au traitement des deux modes d'études investigués, le présenciel et *l'e-learning*, ont rendu le recrutement d'**un** seul type de personnes-sources étudiantes et allophones, impraticable.

Par ailleurs, une seule personne répondante s'exprimait en français comme troisième langue. Les cinq autres employaient la langue française à titre de langue seconde. Dans la réalité québécoise, plusieurs personnes allophones apprennent le français au Québec dans le cadre d'une troisième, voire d'une quatrième langue.

Chacune des langues premières prises en compte dans cette étude, l'arabe, l'espagnol, les langues créoles et le berbère, représente respectivement, 24.1%, 12.3%, 6.4% et 2.5 % des langues premières des immigrants admis au Québec entre 2007 et 2011 (MICC, 2012, p. 18).

Bref, cette étude circonscrit essentiellement la problématique des personnes allophones d'origine linguistique, première ou seconde, indo-européenne⁶⁴. Même l'arabe, qui constitue la langue première du plus grand pourcentage d'immigrants (24.1%) admis au Québec entre 2007 et 2011 (ibid), ne fait pas partie de la grande famille indo-européenne. Le berbère et le bambara, non plus. (La langue arabe classique et le berbère kabyle appartiennent à la grande famille chamito-sémitique. Quant à la langue bambara, elle prend part à la grande famille nigéro-congolaise). Seules, la langue espagnole et les langues créoles haitiennes comptent parmi les langues indo-européennes, italiques ou romanes, d'origine latine véhiculaire⁶⁵, telle que la langue française (employée au Québec, en France et dans certains pays africains, en tant qu'États officiellement unilingues, comme langue vernaculaire).

Une autre limite importante concerne l'échantillon réduit des personnes sources, dans les deux modalités de diffusion. Toutefois l'objectif de cette étude vise moins la production d'un tableau représentatif que l'exploration et l'approfondissement des représentations sociales, et la compréhension des processus d'insertion des étudiants allophones RP et CC.

⁶⁴ Voir note 46.

⁶⁵ Voir Louis-Jean Calvet dans Marie-Louise Moreau (Éd.), 1997. *Sociolinguistique, Concepts de base*. Bruxelles : Mardaga »

Les études de cas, les entrevues semi-dirigées, et les récits d'expériences estudiantines ont contribué à révéler les représentations et les intentions humaines subjectives, interactionnelles et symboliques, des personnes-étudiantes sources. La profondeur de ces analyses vise à en contrer la faible quantité.

D'autres limites réfèrent particulièrement à la chercheure : sa subjectivité et sa sensibilité théorique peuvent varier dans le temps. Elle a pu exagérer ou amoindrir un phénomène. Par exemple, elle a pu catégoriser une composante phénoménologique à titre de phénomène entier. Cela a pu insérer des biais dans l'interprétation, la compréhension et la généralisation contextuelle des processus à l'étude. L'analyse systématique du contenu, en continu et constante, contribua à limiter ces biais possibles.

3.5 Scientificité de l'étude

Les triangulations exercées ont contribué à accroître la validité des données, tandis que la diversité des outils de collectes en assure la fidélité ou la constance interne (Mèlich, 1994). L'émergence d'une structure théorique, produite à partir des multiples analyses, réalisée par le biais des axes sémantiques hiérarchiques et parallèles, et arrimée à l'interprétation subjective de la chercheure au moyen de ses analyses sémantiques, permit de produire plusieurs triangulations des sources et des méthodes explicites du phénomène. Ces opérations ont servi à vérifier la transférabilité, la crédibilité, la validité et la fiabilité. Les descriptions détaillées des cas pourront éclairer d'éventuels chercheurs sur la contextualisation des données « [...] so that anyone else interested in transferability has a base of information appropriate to judgment » (Lincoln et Guba, 1985, pp. 124-125).

En somme, la complémentarité des sources, les triangulations, les outils de collectes, les analyses sémantiques interprétatives, les descriptions détaillées des cas, la contextualisation des données, la pratique de la sensibilité théorique et la simultanéité

des différentes démarches théoriques et empiriques, ont contribué à la rigueur scientifique de cette thèse.

Tableau 3.2 : Critères méthodologiques de scientificité (Inspiré et adapté de Savoie-Zajc, 1993b)

Triangulation des méthodes	Crédibilité
<ul style="list-style-type: none"> • Entrevues semi-dirigées, individuelles et de groupe • <i>Verbatims</i> détaillés • Mode présenciel et <i>e-learning</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Confirmation
<ul style="list-style-type: none"> • Analyses sémantiques des <i>verbatim</i> d'entrevues individuelles • Analyse sémantique du <i>verbatim</i> de l'entrevue de groupe • Analyses sémantiques des récits d'expériences estudiantines et des récits de pratiques professorales • Analyses sémantiques des narrations de cas • Analyse sémantique de l'étude multicas estudiantine • Mode présenciel et <i>e-learning</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Confirmation
<ul style="list-style-type: none"> • Accès aux notes personnelles de la chercheure • Participation sporadique au cours en présenciel • Suivi du cours en <i>e-learning</i> (avant la réalisation des entrevues) 	<ul style="list-style-type: none"> • Confirmation
Triangulation des sources	Crédibilité
<ul style="list-style-type: none"> • Description détaillée du contexte de l'étude • Description détaillée des entrevues • Description détaillée des récits d'expériences estudiantines • Description détaillée des récits de pratiques professorales 	<ul style="list-style-type: none"> • Transférabilité • Crédibilité • Validité • Fiabilité

<ul style="list-style-type: none"> • Description détaillée des cas individuels et de groupes (<i>e-learning</i> et présenciel), et multicas (étudiants) • Sélection des cas adaptée aux objectifs de la recherche 	
<ul style="list-style-type: none"> • Triangulation entre les étudiants en présenciel (3) 	<ul style="list-style-type: none"> • Confirmation
<ul style="list-style-type: none"> • Triangulation entre les étudiants en <i>e-learning</i> (3) 	<ul style="list-style-type: none"> • Confirmation
<ul style="list-style-type: none"> • Triangulation entre tous les étudiants (6) 	<ul style="list-style-type: none"> • Confirmation
<ul style="list-style-type: none"> • Triangulation entre les professeurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Confirmation
<ul style="list-style-type: none"> • Triangulation entre les étudiants et le professeur en présenciel • Triangulation entre les étudiants et le professeur en <i>e-learning</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Confirmation
Triangulation du chercheur	Crédibilité
<ul style="list-style-type: none"> • Notes personnelles • Triangulations • Explication claire du protocole de recherche et présentation honnête des données aux participants 	<ul style="list-style-type: none"> • Crédibilité • Transférabilité • Validité
<ul style="list-style-type: none"> • L'univocité, le niveau de généralité et l'exhaustivité des données 	<ul style="list-style-type: none"> • Codifications axiales et sélectives

3.6 Aspects déontologiques

La chercheuse s'est engagée à expliquer clairement le protocole de recherche aux personnes-sources et à présenter honnêtement les données. Lorsque des entrevues supplémentaires à celles prévues devaient se produire, la personne-répondante pouvait décider du déroulement de l'entrevue par téléphone, en présenciel ou par courrier électronique. Elle était entièrement libre et pouvait quitter le protocole sans explication, si cela s'avérait son choix. Le fait de répondre par courrier électronique lui permettait d'éviter de répondre, si elle le désirait.

Des formulaires de consentement et d'engagement à la confidentialité ont été administrés (v. app. A1 et A3).

Les personnes-sources ont été avisées que leur participation ne les nuisait ou ne les aidait aucunement à réussir le cours dans lequel elles avaient été recrutées, ni d'aucune autre façon. Elles étaient informées qu'elles décideraient elles-mêmes du temps à investir et que la durée de la collecte serait étendue pendant une session.

La chercheure tenta de leur fournir les informations nécessaires pour qu'elles puissent prendre une décision éclairée. Elle veilla à répondre à leurs questions lorsque nécessaire. Pendant la période de cueillette, les formulaires de consentement et une clé USB transportant les données étaient conservés sous clé. Ces données étaient enregistrées sur l'ordinateur personnel de la chercheure, lequel s'ouvre avec un code personnel et un mot de passe confidentiel, connus uniquement d'elle. Les données brutes de la thèse seront conservées par la chercheure pendant 5 ans.

Enfin, elle-même, les détruira.

CHAPITRE IV

RAPPORT INTERCAS SUR L'INSERTION INTERCULTURELLE : ÉTUDIANTES EN *E-LEARNING* AU DIPLÔME D'ÉTUDES SUPÉRIEURES SPÉCIALISÉES (D.E.S.S.) EN SANTÉ MENTALE (TÉLUQ)

Trois étudiantes au D.E.S.S. en santé mentale à la TÉLUQ ont raconté leur insertion en contexte socio-académique québécois. Étudiantes de première génération, elles décrivent les malentendus interculturels et les chocs, culturels et éducationnels auxquels elles ont été confrontées, en plus des processus et stratégies développés pour relever le défi du «ré-apprentissage», en dépit de plusieurs pertes référentielles. En outre, elles ont évalué leur formation reçue en contexte d'accueil, prélude à la concrétisation de leur projet d'insertion socio-professionnel « fort » (Boutinet, 2005) de récupération d'un «emploi de qualité et qualifié», et prétexte à la réalisation de leurs processus d'acculturation psychologique, et d'adaptations psychologique et socio-culturelle.

4.1 Contexte pré-migratoire

Étudiantes de première génération et résidentes permanentes (RP)⁶⁶, Lajin et Rina arrivèrent seule à Montréal en 2002. La première bénéficiait du soutien de membres de sa famille élargie, déjà installés, alors que la seconde entra en contact avec des compatriotes.

⁶⁶ Voir : <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/immigrer-installer/etudiants/demeurer-quebec/residence-permanente/index.html>, consulté le 20 septembre 2012. Les trois étudiantes ont obtenu le statut de résidente permanente dans leur pays d'origine. Au moment où les entrevues ont eu lieu, en 2012, elles sont toutes devenues citoyennes canadiennes. Voir : <http://www.cic.gc.ca/francais/citoyennete/index.asp>, consulté le 20 septembre 2012. Rina, étudiante d'origine algérienne, est la seule parmi les trois répondantes, qui mentionne avoir obtenu le certificat de sélection du Québec (CSQ) alors qu'elle était à Tunis. Voir : <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/immigrer-installer/refugies-autres/refugie-reconnu/obtention-csq.html>, consulté le 20 septembre 2012.

Par ailleurs, Lajin avait étudié à Rabat, capitale administrative du Maroc qui abrite nombre de consuls et d'ambassades, et Rina avait milité au sein de divers groupes ethnolinguistiques, en Kabylie algérienne.

Quant à Carmen, elle arriva au Québec en 2006 avec son époux et leurs deux jeunes enfants. Native d'une ville portuaire de Colombie, elle se retrouvait en contexte interculturel à Montréal.

À leur arrivée, toutes trois avaient interagi dans un tel contexte.

Les étudiantes algérienne et marocaine s'exprimaient en français à titre de langue seconde. Carmen ne parlait qu'un français « de base ». De langue première espagnole, elle suivit un cours de français dispensé par le MICC, six mois après son arrivée. Psychologue formée à la Universidad del Norte (UdelN)⁶⁷ à Barranquilla, Colombie, et en exercice dans ce pays, Carmen acceptait l'idée de changer de carrière à Montréal. « Je recommençais à zéro...Je pensais devoir changer de domaine [...] j'étais prête à accepter ça »! (B1, verbatim 2, A0133). À la demande de représentants d'Immigration Canada, elle signa une lettre de renoncement à la profession, et à l'adhésion à l'Ordre des psychologues du Québec (ibid), dès son arrivée. La situation professionnelle de Carmen au Québec sera explicitée ultérieurement. Ses changements d'emploi successifs, en vue de se rapprocher de son emploi d'origine de psychologue, et sa formation continue au Québec, lui ouvriront des portes insoupçonnées à son arrivée.

⁶⁷ Voir : <http://noticias.universia.net.co/vida-universitaria/noticia/2006/08/07/255753/concentracion-estudios-otra-opcion.html>, consulté le 16 avril 2013. Carmen confirma à la chercheuse le 16 avril 2013, par courriel, les coordonnées de l'Université et le titre du programme académique qu'elle avait suivie en contexte d'origine comme formation initiale. Carmen détient un « Título de profesional en Psicología » qui consiste en une formation de 5 ans en psychologie. Cela équivaut à l'obtention d'un Baccalauréat spécialisé de 3 ans ou de 4 ans selon les spécialités, au Québec. Voir : <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=7&file=GPI-3-1.pdf>, consulté le 11 février 2013 ou Immigration et Communautés culturelles Québec. 2012. Guide des procédures d'immigration, Composante 3, Programme de recrutement et de sélection des candidats à l'immigration économique, GPI-3-1, Chapitre 1 : *Le programme régulier de sélection des candidats travailleurs qualifiés*. Colombie.

Quant à Lajin, diplômée aux études universitaires de technologies (DEUT) à Rabat et expérimentée depuis plus de deux ans en commerce international⁶⁸, elle fût accueillie au Québec en janvier 2002. Elle détenait en outre, un certificat universitaire en études littéraires (CUEL)⁶⁹ de l'Université Mohamed V à Rabat. En 2004, elle épousa un Québécois.

De son côté, Rina suivit une formation d'infirmière paramédicale brevetée d'État⁷⁰ de l'Institut National de Formation Supérieure Paramédicale (INFSP) d'Alger⁷¹ et comparait les formations d'infirmière à Alger et au Québec : « [...] ça se pass[ait] relativement comme ici. On a[vait] des stages, des cours aussi, c'[était] un peu similaire [...] » (B3, verbatim 2, A0144). Néanmoins, dès 2002, elle dut « [...] reprendre les bancs de l'école afin d'obtenir les équivalences requises pour une insertion au sein du marché du travail [québécois] »⁷² (v. app. C1, répondante B3)

4.2 Se former pour s'insérer au Québec.

Dès son arrivée, Carmen visait à travailler. Elle voulait dénicher de meilleures conditions de vie et retrouver un « emploi de qualité et qualifié ». Lors de la première entrevue, elle racontait : « [P]remièrement, je cherchais une formation dans le domaine de la santé mentale » (B1, verbatim 1, A0113). Quant à Lajin, elle spécifia son projet d'insertion socio-professionnelle « fort » : « [...] le programme que je voulais faire, c'était du travail social, c'était mon but en arrivant ici » (B2, verbatim 1, A0124).

⁶⁸ Le Diplôme d'études universitaires de technologies (DEUT) s'avère l'équivalent du Diplôme d'études collégiales techniques québécois. Voir : <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=7&file=GPI-3-1.pdf>, consulté le 11 février 2013 : Maroc.

⁶⁹ Le Certificat universitaire en études littéraires est l'équivalent des études universitaires de premier cycle (programme d'une année de certificat/mineure) québécois en études littéraires. Voir : <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=7&file=GPI-3-1.pdf>, consulté le 11 février 2013 : Maroc.

⁷⁰ Équivalent du Diplôme d'études collégiales techniques québécois. Voir : <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=7&file=GPI-3-1.pdf>, consulté le 11 février 2013 : Algérie.

⁷¹ Voir : <http://www.sante.dz/efpm16/formation.htm>, consulté le 3 mars 2013.

⁷² Voir : <http://www.cvm.qc.ca/formationcontinue/programmesJour/Pages/IntegrationProfessionInfirmiereQc.aspx>, consulté le 3 mars 2013.

Elle relata les deux refus d'admission universitaire qu'elle avait subis : « [m]on baccalauréat en éducation avec option intervention à l'UQAM, je voulais le faire en travail social, mais je n'ai pas été acceptée »! (B2, verbatim 3, C0155). Elle précisa son projet en complétant un certificat en sciences sociales, un baccalauréat par cumul en éducation – option intervention, et le D.E.S.S. en santé mentale.

À l'instar de Carmen, Rina visait à travailler et à se former en santé mentale.

D'abord, elle souhaitait effectuer la maîtrise en santé mentale à l'UQTR, au campus de Québec, mais habitant à Montréal, elle opta pour le D.E.S.S de la TÉLUQ (B3, verbatim 1, B0125). À cette époque, aucune maîtrise en santé mentale n'était offerte à Montréal, ni en mode présenciel, ni en *e-learning*, selon l'étudiante⁷³.

Ci-dessous, le tableau 4.1 vise à récapituler les caractéristiques sociodémographiques, les formations, et les emplois en contexte d'origine, ainsi que les visées « d'emploi de qualité et qualifié» au Québec des trois répondantes en *e-learning*.

⁷³ En date du 5 février 2013, l'auteure de cette étude reçoit un courriel d'un coordonnateur de l'unité d'enseignement et de recherche (U.E.R.) en Sciences humaines Lettres et Communications (S.H.L.C.) de la TÉLUQ, lui confirmant que l'institution prévoit offrir un programme de maîtrise en santé mentale à distance dès 2016. Le 12 février 2013, Rina répond à la chercheure, par courriel, que ce programme l'intéresse.

Tableau 4.1 : Caractéristiques sociodémographiques, formations et emplois en contexte d'origine, et visées « d'emplois de qualité et qualifié » des répondantes en *e-learning*, à leur arrivée au Québec.

Code d'identité	B1	B2	B3
Pseudonyme	Carmen	Lajin	Rina
Année d'arrivée et statut immigrant	2006 Résidente (RP) ⁷⁴	2002 RP	2002 RP
Année d'obtention citoyenneté	2010 Citoyenne (CC) ⁷⁵	2006 CC	2008 ou 2009 CC
Code d'identité	B1	B2	B3
Pseudonyme	Carmen	Lajin	Rina
Pays d'origine	Colombie	Maroc	Algérie
Langues :			
Première	Espagnol	Arabe et dialecte marocain	Berbère
Seconde	Anglais	Français	Français
Troisième	Français	Anglais	Anglais
Quatrième		Espagnol	Arabe
Personnes-ressources (QC)	Amis colombiens	Membres de la famille élargie	Compatriotes
Code Pseudonyme	B1 Carmen	B2 Lajin	B3 Rina
Emploi d'origine	Psychologue	Technicienne en commerce international	Infirmière en santé mentale
Domaine de l'emploi de qualité et qualifié visé au Québec	Santé mentale	Travail social ou Intervention en santé mentale	Pratique infirmière et études supérieures en santé mentale

Les trois personnes répondantes suivaient leur formation au D.E.S.S. en santé mentale à partir de leur résidence de la grande région de Montréal. Jamais, elles

⁷⁴ Voir : <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/immigrer-installer/etudiants/demeurer-quebec/residence-permanente/index.html>, consulté le 20 septembre 2012.

⁷⁵ Voir : <http://www.cic.gc.ca/francais/citoyennete/index.asp>, consulté le 20 septembre 2012.

n'avaient étudié en *e-learning* à partir de leur pays d'origine. Par contre, l'une d'entre elles, Rina, avait suivi un programme de certificat en gérontologie en *e-learning* (2004-2005), diffusé par l'Université de Montréal (UdeM), avant de s'engager dans le D.E.S.S en santé mentale de la TÉLUQ en 2010.

Ce dernier programme, englobe 30 crédits, priorise la dimension pratique de l'intervention et axe sur les besoins des personnes qui travaillent dans ce domaine. De caractère transdisciplinaire, il permet de réfléchir et de soutenir l'intervention.

« Il permet au candidat :

- de mieux connaître les fondements scientifiques et cliniques inhérents au champ de la santé mentale;
- de développer des habiletés d'intervention en santé mentale;
- de développer une analyse critique de l'intervention au regard des enjeux cliniques et éthiques;
- d'accroître son niveau de connaissances au regard des thématiques actuelles et de la recherche de pointe dans des domaines pertinents;
- d'intégrer les apports de diverses disciplines et de développer une réflexion transdisciplinaire »⁷⁶.

Quant au cours à partir duquel ces répondantes furent invitées et sélectionnées dans le cadre de cette étude, SAM4300 : *Cultures et pratiques d'intervention*, il vise à :

- « Acquérir les connaissances générales sur l'influence de la culture sur la santé mentale et ses manifestations spécifiques.
- Connaître les effets de la migration sur les personnes émigrantes et réfugiées, ainsi que les intervenants.

⁷⁶ Voir : <http://www.telug.ca/desssm/programme/information.php>, consulté le 10 janvier 2011.

- Connaître les fondements des deux modèles généraux d'intervention offerts à ces personnes.
- Différencier leur application concrète selon les problématiques.
- Reconnaître, synthétiser et discuter les faits cliniques rencontrés dans des situations vécues.
- Relier les observations cliniques aux présupposés théoriques.
- Communication écrite d'une évaluation d'intervention »⁷⁷.

À noter que 13 personnes ont reçu le courriel d'invitation à participer à cette recherche, 5 ont accepté et trois ont été retenues. Les raisons de refus ont été explicitées au chapitre 3 sur la méthodologie.

Tel qu'élaboré au troisième chapitre portant sur la méthodologie, le choix du domaine de la santé s'explique par le fait qu'il peut générer des malentendus, voire des chocs culturels entre les membres de diverses spécialités et programmes. Ces spécialistes sélectionnent et appliquent souvent diverses théories et pratiques découlant de croyances et normes spécifiques, en plus d'un vocabulaire technique, et cela prédispose à l'émergence de chocs culturels et de situations communicationnelles mettant en lumière leurs valeurs identiques, similaires, différentes ou opposées. Par exemple, les échanges sur les maladies mentales contiennent un langage spécialisé et répertorié dans le *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-IV) de l'*American Psychiatric Association* (A.P.A., 2000)⁷⁸.

Par ailleurs, les considérations ethnopsychiatriques, telles l'approche interculturelle et psychiatrique transculturelle, et l'intervention ethnopsychanalytique (Nathan, 1995), ne sont pas toujours privilégiées ou promues. Les cliniciens peuvent être tentés de

⁷⁷ Voir : http://www.telug.ca/siteweb/etudes/offre/cours/TELUQ/SAM%204300/?p_herit=etu, consulté le 10 janvier 2011.

⁷⁸ DSM-V a été diffusé en mai 2013 selon l'*American Psychiatric Association* <http://www.dsm5.org/pages/default.aspx>, consulté le 15 août 2013.

diagnostiquer davantage selon les normes locales et spécifiques de leur milieu de pratique, que selon les représentations culturelles et sociales du patient (Gaw, 2001). L'ethnocentrisme et l'hégémonie occidentale peuvent orienter la rédaction des DSM, et cela peut inférer des difficultés communicationnelles conduisant aux malentendus, voire aux chocs culturels.

Ci-dessous, le tableau 4.2 vise à récapituler les visées d'emploi et les formations liées à l'adaptation socio-culturelle québécoise des étudiantes en *e-learning*.

Tableau 4.2 : Caractéristiques socio-professionnelles et académiques des étudiantes en *e-learning* en contexte québécois, lors des entrevues (2012)

Code d'identité	B1	B2	B3
Pseudonyme	Carmen	Lajin	Rina
Formation au Québec, mode de diffusion, et institution ou organisation	Français Présentielle (bénévolat) École primaire (fils)	Certificat en sciences sociales Présentielle UQAM	Intégration à la profession d'infirmière Présentielle C.E.G.E.P. Vieux-MTL
	Français (M.I.C.C.) Présentiel Université de Sherbrooke (UdeS)	Bacc. par cumul en éducation-intervention (petite enfance) Présentiel UQAM	Programme d'établissement et d'adaptation des immigrants (PEAI) Présentiel Bureau CIC MTL ⁷⁹
Formation au Québec, mode de diffusion, et institution ou organisation	Français écrit d'appoint Présentiel (premier emploi)	D.E.S.S. santé mentale <i>e-learning</i> TÉLUQ	Certificat en toxicomanie Présentiel/ UdeM
	D.E.S.S. santé mentale <i>e-learning</i> TÉLUQ		Certificat en gérontologie <i>e-learning</i> UdeM
			D.E.S.S. santé mentale <i>e-learning</i> TÉLUQ
Mise hors-programme	1	0	0
Nombre			

⁷⁹ Voir : <http://www.cic.gc.ca/francais/index-can.asp>, consulté le 15 août 2013.

d'échecs	1	0	1
Nombre de refus/ Programme/ Université	N/A	2 baccalauréat en travail social UQAM	N/A
Emploi(s) exercé(s) au Québec	Commis de magasin	Représentante téléphonique chez Bell Canada (emploi d'été) ⁸⁰	Infirmière en santé mentale hôpital montréalais
Code Pseudonyme	B1 Carmen	B2 Lajin	B3 Rina
Emploi(s) exercé(s) au Québec	Conseillère en intégration à l'emploi (paragouvernemental)	Technicienne dans un C.P.E. montréalais	
	Conseillère en intervention (paragouvernemental)	Propriétaire et gestionnaire de sa garderie privée	
	Conseillère en réadaptation (gouvernemental)		
Projet d'insertion «fort» (2012)	Doctorat en psychologie ou seconde formation de deuxième cycle connexe	Propriétaire et gestionnaire de sa garderie privée	Pratique d'infirmière en santé mentale et poursuite d'études supérieures

4.3 Traitement des malentendus interculturels et des chocs : défis et acquis expérientiels.

Entre son contexte pré-migratoire et son arrivée au Québec, le cheminement professionnel de Carmen part de psychologue en Colombie, à commis de magasin, comme premier emploi dans la région de Montréal. Plusieurs personnes immigrantes formées et qualifiées dans leur pays d'origine se voient obligées d'occuper des fonctions pour lesquelles ils se trouvent surqualifiés, une fois au Québec. Leurs

⁸⁰ Le 19 février 2013, la répondante a confirmé à la chercheuse, par courriel, qu'elle a occupé cet emploi d'été.

diplômes et leurs formations ne sont pas reconnues au Québec, et cela, malgré un contexte de pénurie de personnel qualifié⁸¹.

Ensuite, Carmen occupa des emplois connexes à sa profession d'origine⁸² (v. tabl. 4.2). Quant à Lajin, elle passa de technicienne en commerce international au Maroc, à une situation professionnelle en intervention (éducation à la petite enfance) à Montréal.

Enfin, Rina pratiqua sa profession d'infirmière en santé mentale en Algérie et au Québec, et pouvait étudier aux cycles supérieurs, une fois installée dans son contexte d'accueil. Ces trois cheminements convergent vers la réalisation de chacun des projets d'insertion socio-professionnelle «fort» au Québec (Boutinet, 2005).

L'analyse tire des triangulations des méthodes, produites par les personnes-sources étudiantes en *e-learning* (répondantes étudiantes B1, B2 et B3)⁸³ : entrevues individuelles (v. app. B1 et B2), récits d'expériences (v. app. C1), et l'entrevue de groupe multimédias synchrone (v. app. B3), et par la personne-source professeure en *e-learning* (répondant professeur B) : entrevue individuelle (v. app. B4) et récit de pratique (v. app. C3).

L'auteure de la thèse présente chaque cas, traité selon les principaux thèmes découlant des trois objectifs : malentendus et chocs, processus et stratégies d'acculturation et d'adaptations, communications et relations.

Ainsi, les modifications comportementales, des valeurs et des communications, faisant suite aux malentendus et aux chocs culturels et éducationnels, paraissent en

⁸¹ Voir : <http://www.journaldequebec.com/2013/02/23/obligee-de-rester-a-la-maison>, consulté le 24 février 2013.

⁸² La chercheure a retranché le nom des institutions où Carmen travaillait dans le but d'en préserver la confidentialité. La chronologie de ce cheminement a été enlevée pour cette même raison.

⁸³ L'auteure tient à rappeler que les narrations de chacun des cas sont disponibles sur demande.

premier lieu, suivent l'application des stratégies d'acculturation et d'adaptations pour survivre en contexte d'accueil, puis enfin, les transformations des représentations sociales et éducatives dans ce contexte.

4.3.1 Modifications substantielles de comportements, valeurs et communications de Carmen

Mise hors-programme : méconnaissance des règlements d'études de la TÉLUQ et du système éducatif québécois

Lorsque Carmen reçut la lettre institutionnelle annonçant sa mise hors-programme de la TÉLUQ, elle vécut son plus grand choc éducationnel. À cet effet, elle relata la différence de représentation relative aux notes, à l'échec et au diplôme, entre ses cultures d'origine et d'accueil. L'échec d'un cours occupait une moindre importance en Colombie qu'au Québec, car dans le premier cas, il suffisait de reprendre et de réussir ce cours, ou n'importe quel autre cours du programme, pour accéder au diplôme. À l'inverse, un échec obligeait l'étudiante à reprendre et à réussir ce **même** cours, au Québec. En Colombie, le diplôme amenait l'emploi: « Personne [aucun employeur] ne demand[ait] tes notes »! (B1, verbatim 3, A0156). Elle expliqua que dans son pays d'origine, « [...] c'est le cumulatif qui [était] important » (B1, verbatim 1, A0113) pour recueillir son diplôme. Au Québec, aucune mention d'un cours échoué sans avoir été repris ne doit paraître sur le dossier de l'étudiant lorsqu'il reçoit son diplôme. Par ailleurs, les délais d'abandon de cours pouvaient être dépassés en Colombie. En revanche, ces délais doivent être résolument respectés au Québec. « [...] c'est sûr, moi je suis pas habituée non plus au fait qu'il y a des délais pour l'abandon des cours » [...] « Oui, oui, oui, y'a des dates aussi [dans les Universités colombiennes], mais je dirais que c'[était] moins strict » (ibid). À noter que dans le cadre de son baccalauréat en psychologie en Colombie, tous les cours de Carmen étaient obligatoires. Il n'y avait donc pas de date de choix de cours à respecter! Ainsi, Carmen ignorait totalement l'existence d'un tel règlement à la TÉLUQ. « Pour moi, c'était échouer [d'abandonner un cours], mais je vais prendre un autre cours, c'est tout »! (ibid). Elle ignorait la résultante d'un échec sans reprise, au Québec!

L'étudiante insista sur le fait que les règlements administratifs, tels la reprise des cours échoués, ou le respect des dates de tombée, étaient beaucoup plus rigides au Québec qu'en Colombie, mais elle s'était référée aux politiques universitaires colombiennes pour prendre une décision relative à l'abandon d'un cours au Québec.

« Alors ça, j'tais vraiment... comme découragée...j'ai pleuré... j'étais comme... en plus, c'était quelque chose que je l'avais fait par exprès, mais je savais pas j'allais avoir une conséquence » [...] « Alors, c'est sûr que c'était comme ...Oui, j'étais découragée au début, parce que je savais pas que j'avais pas le droit d'échouer à un cours»! (ibid).

Elle explicita le fait qu'elle ignorait tout du système éducatif québécois.

« Le premier [problème de l'immigrant] c'est le système scolaire au Québec. Le système scolaire au Québec est différent de celle des autres pays, dans mon cas, il est différent de celle de la Colombie. Cela nous demande, comme élèves, de nous adapter dans le nouveau système scolaire » (app. C1, répondante B1).

Aridité des normes de présentation des travaux notés de la TÉLUQ

Un second choc éducationnel pour Carmen, consista au fait qu'elle trouvait arides les consignes des normes de présentation des travaux notés en *e-learning*: « [...] ça veut dire... admettons, y'a[vait] des consignes très précises dans les travaux notés, il fa[llait] vraiment respecter des détails comme les types de lettres, la forme,... Dans la sorte de travail, c'[était] très réglementé et parfois, c'[était] différent dans chaque cours » (B1, verbatim 1, A0113).

Évaluation écrite et argumentaire

Carmen souligna un troisième choc éducationnel difficile à vivre. « Dans la modalité d'études à distance, la seule méthode d'évaluation se f[aisait] à partir de travaux fait[s] de la maison et de[s] examens sous surveillance, cette modalité demand[ait] une bonne maîtrise du français écrit, car la communication orale n'est pas évaluée [contrairement en Colombie] » (B1, récit d'expérience). En outre, dans son pays

d'origine, les examens prenaient davantage la forme du « par-cœur » que discursive. Carmen avoua qu'elle aurait apprécié si l'évaluation au Québec avait comporté autant d'examens magistraux de type « par-cœur », que de travaux notés consistant à la production de textes critiques ou argumentaires. Elle résuma : « [...] avec les examens [« par-cœur »], tu répond[ai]s aux questions concrètes, c'[était] plus concret, y'a[vait] moins de marge d'erreur...tu répond[ais] ou tu répond[ais] pas »! (B1, verbatim 3, A0156). L'application du *e-learning* au Québec a amené Carmen à rédiger des argumentaires, opiner et critiquer des textes. Elle dut troquer son apprentissage « par-cœur » et les rédactions des propos du professeur en classe, pour argumenter dans le cadre des activités notées. Habitée à respecter le point de vue des auteurs, elle dû « oser » se positionner et employer le **Je** : « Oui, mais d'habitude [en Colombie], le prof a[vait] toujours raison »! (app. B3, entrevue de groupe, 7 juillet 2012).

4.3.1.1 Principaux acquis expérientiels de Carmen

Accessibilité aux ressources en santé mentale au Québec

Carmen réalisa à quel point le concept de santé mentale, au Québec et en Colombie, divergeait. Par exemple, le contexte de violence quotidienne colombien peut rendre un diagnostic pathologique inadéquat au Québec, car certains écarts de conduite, tolérés en Colombie, sont condamnables au Québec. Ainsi, certaines circonstances atténuantes, contextuelles colombiennes, non publiées dans le DSM-IV, se retrouvent pourtant inférées dans l'établissement de diagnostics colombiens⁸⁴ (Torres, 2008). Cette divergence occasionna un double-choc à Carmen : culturel et éducationnel. Culturel, car une panoplie de services gouvernementaux⁸⁵ québécois existait pour les personnes souffrant de cette problématique, alors qu'en Colombie, tout était caché. Seulement le médecin et le patient connaissaient l'état pathologique de ce dernier.

⁸⁴ Voir : <http://www.psicologiaincientifica.com/dsm-iv-aplicacion-colombia/>, consulté le 22 février 2013.

⁸⁵ Voir : http://www.msss.gouv.qc.ca/sujets/prob_sante/sante_mentale/index.php?accueil, consulté le 10 janvier 2013

« [...] mais y'a[vait] pas vraiment de services mis en place : psychologue, psycho éducateur, travailleur social, c'[était] pas si développé. Les frais pour les psychologues, c'[était] pas couvert, alors les gens ne v[oulai]ent pas y aller. Les ressources sont différentes : la violence conjugale [en Colombie], c'est pas si grave »! (B1, verbatim 2, A0133).

Par ailleurs, Carmen raconta une de ses expériences de travail au Québec, à l'intérieur de laquelle, elle mettait en relief l'impact de la diversité des valeurs culturelles dans le cadre d'interventions en santé mentale.

« Quand j'ai eu mon premier emploi comme intervenante [à Montréal], je m'occupais de cas de violence conjugale [...] J'étais pas habituée à certains comportements des gens. Quand y'avait des problèmes, il fallait toujours appeler la police tout de suite! Ces procédures-là étaient très difficiles pour moi! Les gens en difficulté, sans revenu, problèmes familiaux graves [...] c'était tellement important de pouvoir contacter la famille que...Avec le temps, tu te rends compte que les priorités [en Colombie et au Québec] sont pas les mêmes »! (B1, verbatim 2, A0133).

Quant au choc éducationnel, il résidait dans le fait que des programmes académiques en santé mentale soient diffusés au Québec, alors que ces formations débutaient à peine en Colombie. « [...] l'Université où j'ai étudié, y'a une maîtrise en santé mentale qui a commencé l'année passée»!⁸⁶

Ajustements au contexte d'apprentissage en e-learning

Carmen apprit à se discipliner dans l'exécution de ses tâches, et à respecter les dates de remise des travaux. « C'est sûr, j'ai beaucoup apprécié le fait de gérer mon temps, d'apprendre à avoir de la discipline pour être capable vraiment de respecter les délais » (B1, verbatim 3, A0156). En outre, Carmen mentionna que l'expérience de communication en ligne avec ses pairs étudiants, par le biais de forums, lui avait beaucoup plu. Les contenus des cours de psychopathologie, connexes à sa formation

⁸⁶ Selon Carmen, ce programme de maîtrise a débuté en 2011 à l'Université colombienne où elle avait fait son baccalauréat en psychologie.

initiale, l'intéressaient. Les commentaires de la personne chargée d'encadrement fortifièrent cet intérêt. « [...] surtout que c'[était] un peu mon domaine, alors j'étais très intéressée p[a]r les cours. Dans le cadre de la participation dans les *forums*, j'ai eu des bons commentaires du professeur et du tuteur en charge, alors j'étais fière [...] » (B1, verbatim 1, A0133). Dès lors, Carmen vécut un « double-choc éducationnel » : 1. Lorsqu'elle réalisa un examen **en ligne**, et 2. Lorsqu'elle réalisa cet examen en ligne, et **en groupe**! L'enjeu consistait à partager des pratiques pour résoudre des problématiques concrètes de santé mentale.

Apprentissage de pratiques en santé mentale

Le concept de santé mentale constituait un tabou en Colombie. Ainsi, certaines approches pratiques appliquées au Québec, mais indisponibles en Colombie, se révélaient précieuses pour Carmen. « [...] mais ici, l'approche est différente...y'a de l'approche communautaire, qui est très importante, c'est ça que je voulais connaître, c'était mon but » (B1, verbatim 3, A0156).

Ajustement aux pratiques d'encadrement en *e-learning* à la TÉLUQ, et clarté des rétroactions et du système de notation

Carmen constata avec surprise que le chargé d'encadrement en *e-learning* laissait le groupe résoudre les cas pratiques en santé mentale, sans intervenir sur le *forum* du cours (B1, verbatim 3, A0156)! Par ailleurs, elle précisa que la rétroaction et la notation en *e-learning*, appliquées à la TÉLUQ, se sont révélés faciliter son apprentissage.

« J pense que c'est à cause d'une formation qui se fait à distance, par exemple, la façon d'évaluer les travaux, c'est aussi très clair. [...] Admettons, les travaux ont valeur 20 points, alors c'est 5 points pour la conclusion, 5 points pour la discussion du problème, 5 points pour la qualité de l'écriture, alors c'est plus facile pour nous, comme étudiants, de voir où on a eu une difficulté » (ibid).

Développement de compétences informationnelles et de l'autonomie dans l'apprentissage

Alors qu'en Colombie, les professeurs obligeaient les étudiants à travailler à partir de références bibliographiques spécifiques, ils devaient attendre que le professeur leur indique quels documents scientifiques consulter en prévision d'un examen. Ainsi, ils ne lisaient que ces documents, sans faire leurs propres recensions des écrits, ni analyser ou évaluer la pertinence et l'utilité de ces documents. Or, le contexte de formation en *e-learning* à la TÉLUQ, obligea Carmen à développer ses compétences informationnelles. Par exemple, en plus de s'appuyer sur les références recommandées par le professeur, elle apprit à trouver et à évaluer elle-même, des documents scientifiques en ligne. Cela contribua à enrichir sa formation initiale, car selon l'étudiante, alors que l'autonomie et la créativité se trouvaient encouragées au Québec, elles s'exposaient à être plutôt réprimées en Colombie! « En ce moment, je pourrais être plus créative si je retournais en Colombie, mais je me ferais dire que je serais trop autonome et on pourrait me dire : tu es folle [rires]! » (B1, verbatim 3, A0156).

4.3.2 Modifications substantielles de comportements, valeurs et communications de Lajin

Modification du rapport familial et autonomie

Lajin vint au Québec pour sortir de la « surprotection » familiale (app. B3, entrevue de groupe, 7 juillet 2012)! « C'est le contexte social [familial] qui m'a fait immigrer au Québec » (B2, verbatim 3, C0155)! Loin de la maison familiale, Lajin reprit confiance en elle-même et retrouva son projet professionnel d'origine.

« Avec les cours de santé mentale à la TÉLUQ, j'ai pris beaucoup de cours qui m'ont ouvert les yeux : j'ai compris d'où vient ce problème [alcoolisme de son père], et pourquoi je pense que mon désir de vouloir aider les autres, ça vient du fait que dans ces moments-là, de chutes de mon père, je voulais toujours l'aider...Et enfant ou adolescente, on est un peu démuni : on pouvait pas savoir quoi faire pour l'aider...Je pense que c'est pour ça que mon désir d'aider les autres vient de mon enfance » (ibid).

Elle expliqua que son arrivée au Québec lui permit d'apprendre à se débrouiller seule. Elle raconta : « [...] le diplôme, c'[était] pas facile d'acquérir dans un autre système éducatif, c'est très précieux, c'est une fierté parce que tu te dis que peu importe la situation dans laquelle tu es placée au niveau des études, au niveau du travail, tu es capable de te débrouiller, de t'en sortir toute seule » (ibid). Pour l'étudiante, les fins de sessions s'avéraient plutôt difficiles. Dès lors, surgissaient les remises en question : « Pourquoi, pourquoi avoir pris ces études »? (B2, verbatim 1, A0124). Lajin souligna les sentiments de doutes et de solitude qu'elle éprouvait : « [...] et avant que je me marie, la solitude...je m'ennuyais de ma famille, de mon pays, de mes repères... ça arrive, des moments de doute » (ibid). Lajin spécifia que ses périodes difficiles ont duré deux ans.

L'apprentissage en *e-learning*, seule

Lajin se remémorait : « [...] c'était un défi pour moi d'avoir fini le D.E.S.S. parce que c'[était] très décourageant les remarques du professeur [chargé d'encadrement] » (ibid). Lajin n'apprécia pas toujours les rétroactions des chargés d'encadrement de la TÉLUQ. Elle expliqua que l'apprentissage en *e-learning* lui exigeait de nombreux ajustements. En outre, les discussions avec les autres étudiants lui ont beaucoup manqué. « À distance, on est seule, y'a les profs et l'encadreur, mais il te manque les discussions avec les autres étudiants » (B2, verbatim 3, C0155).

Encadrement en *e-learning* et rétroaction écrite à la TÉLUQ

Lajin raconta avoir demandé de l'aide, mais avait plutôt récolté une réponse décevante de la part d'un chargé d'encadrement⁸⁷.

⁸⁷ En ce qui concerne l'encadrement universitaire à la TÉLUQ, une personne-tutrice intervient sur le plan cognitif, social, motivationnel, affectif et métacognitif (Petitgrew et al., 2007) auprès des étudiants du premier cycle, tandis qu'une personne chargée d'encadrement assume cette fonction auprès des étudiants du deuxième cycle, exception faite dans le cas de la rédaction d'un essai ou d'un projet de recherche/intervention. Dans ce cas, un professeur assure l'encadrement de l'étudiant. Cela se compare aux fonctions des personnes chargées de cours et professeurs dans les Universités en mode présenciel.

« Dans la façon de répondre [par courriel], j'ai pas senti de mots encourageants ; il m'a juste donné un livre de références et il m'a envoyé ce livre-là [la référence du livre] pour faire mes travaux. Ça m'avait choquée parce que j'[avais] quand même fait un baccalauréat en éducation puis j'avais appris à faire des travaux en suivant les notes du site »! (B2, verbatim 1, A0124).

Lajin raconta s'être sentie rabaissée. Au Maroc, les professeurs commentaient beaucoup les travaux des étudiants en privilégiant la modalité **orale**. Or, les chargés d'encadrement de la TÉLUQ donnaient plutôt leur rétroaction par **écrit**. Lajin approuva le fait que cette modalité permet « [...] la réflexion, la réaction et l'ajustement » (app. B3, entrevue de groupe, 7 juillet 2012). En revanche, elle s'opposait au fait que son chargé d'encadrement lui ait fait savoir que « [s]es travaux ne reflétaient pas un travail aux études supérieures » (B2, verbatim 1, A0124).

Développement des compétences informationnelles et de l'autonomie

Lajin raconta comment elle transigeait avec ses professeurs en contexte d'origine : « [...] pour moi, le prof [était] là pour guider, pas juste pour superviser. Au Maroc, le prof supervise, mais il te guide...ça m'a choquée [d'être seule pour faire mes recherches]; ça m'a pris une session, puis je me suis habituée à faire mes recherches [documentaires] » (B2, verbatim 3, C0155). Dans son pays d'origine, Lajin devait attendre les instructions du professeur. Elle ne pouvait recourir aux ressources documentaires qu'elle aurait elle-même répertoriées. Or, elle expérimenta l'opposé au Québec.

« [Au] Maroc, les ouvrages, c'est une bibliographie que le professeur t'a donnée et on travaille avec **cette bibliographie-là**! Avec les travaux qu'on utilise avec l'évaluation des étudiants, je trouve qu'on apprend à se débrouiller, à faire nos recherches nous-mêmes [au Québec]. J'peux pas aller voir le professeur...par exemple, ici, j'ai déjà fait l'erreur, pour dire : est-ce-que vous pouvez me donner juste une petite idée des références que j'peux utiliser? Il m'a répondu : trouvez vous-mêmes »! (B2, verbatim 1, A0124).

Lajin avoua avoir eu de la difficulté à échanger avec certains représentants de l'autorité. Lorsqu'elle posait une question, le professeur au Québec croyait qu'elle voulait la réponse, alors qu'elle ne souhaitait qu'être rassurée! « Le professeur ne pren[ait] pas en considération que les rédactions écrites marocaines ne sont pas comme les rédactions québécoises »! (app. B3, entrevue de groupe, 7 juillet 2012).

Au Québec, Lajin dut produire davantage de travaux notés ou d'évaluations, que ce dont elle était habituée de faire dans son pays d'origine. « Les premiers cours, la première session, trois travaux par cours, beaucoup d'examens, faire les travaux, des fois, ça comptait pour 50% de la note [...] »! (B2, verbatim 3, C0155).

Simultanément, elle devait troquer ses méthodes d'apprentissage « par-cœur » pour la production argumentaire et le développement de la pensée critique :

« [...] j'ai l'impression qu'au Maroc, c'était très, très académique...beaucoup d'apprentissages...on devait apprendre des fois, « **par-cœur** » la matière, alors qu'ici, on choisit le sujet, le professeur y t'évalue, il te donne un travail...sur 30% par exemple, il faut **développer**, parler d'un phénomène social...comme j'ai dit, j'ai pris la prostitution féminine à Montréal...**je** faisais mes recherches à la bibliothèque et tout...Au Québec, on prend beaucoup d'autonomie à ce niveau-là (B2, verbatim 1, A0124)!

Elle précisa que les méthodes d'évaluation marocaines ne lui permettaient pas de se préparer pour étudier en éducation au Québec (app. B3, entrevue de groupe, 7 juillet 2012). Elle exemplifia ce fait en précisant que dans le cadre du programme de littérature qu'elle avait suivi au Maroc, les étudiants ne devaient s'en tenir qu'à présenter les auteurs et leurs postures, alors qu'à l'intérieur de son programme en éducation au Québec, les étudiants devaient donner leur opinion en se basant sur les théories ou sur la pratique concrète.

« [Au Maroc], on **rapporte** : tel auteur a dit, tel auteur a dit...on **présente** des faits...alors qu'ici [au Québec], j'ai

appris beaucoup à dire ce que **je** pense et à le présenter avec des **arguments** et tout... la façon de penser et de fonctionner a beaucoup changé...façon de développer aussi un sujet, donc je ne présente plus comme juste des recherches établies : j'ai trouvé ça, j'ai trouvé ça, mais [...] j'ai trouvé ça, mais moi, **je** pense ça...maintenant, je suis plus capable de donner, avec plus d'assurance, **mon** point de vue » (B2, verbatim 2, B0153)!

Lajin dut adopter de nouvelles normes de travail, lesquelles, elle n'avait ni produites, ni même, jamais conceptualisées! « Savoir comment faire les travaux, c'[était] une expérience difficile, m'installer dans un monde nouveau »! (B2, verbatim 3, C0155). Elle référait au fait « [...] qu'au Maroc, c'était beaucoup plus académique : **tu me redonnes la matière...**tu peux la redonner aussi dans les termes que le professeur a utilisés en classe, y'a pas d'problèmes »! (B2, verbatim 1, A0124).

Apprentissage du travail d'équipe au Québec : en présenciel et en *e-learning*

Dans le cadre des travaux d'équipe au Québec, Lajin relata son expérience dans le cadre de ses deux formations à l'UQAM, en présenciel. Elle l'identifia comme difficile, empreinte de rejet, et trouva la situation décevante.

« J'ai remarqué par exemple, que les immigrants, on avait toujours tendance à se retrouver ensemble pour les travaux d'équipe...Souvent, je me retrouvais avec d'autres immigrants, donc j'ai l'impression, soit parce que on avait peur des autres, les québécois, on avait peur peut-être du jugement ou parce que ça nous faisait... on se sentait moins dépayés si on était avec des immigrants qui vivaient la même situation que nous »! (B2, verbatim 1, A0124).

Or, elle spécifia que parfois, certains étudiants québécois francophones approchaient les étudiants d'autres origines ethnolinguistiques « [...] des fois, c'est arrivé que des québécois viennent nous voir...ils s'ouvraient plus à nous, ils voulaient faire les travaux avec nous, mais la plupart du temps, on était entre nous [les immigrants]»! (B2, verbatim 1, A0124).

En ce qui a trait au *forum* dans le cadre d'un cours en *e-learning*, Lajin réitéra avoir apprécié le partage avec ses pairs. « Un seul forum, on avait des questions par la suite à répondre dans un travail, et ça m'avait beaucoup aidée : chacun y donnait des réponses. Dans le D.E.S.S., c'était un *forum* dans un cours : des échanges, je trouv[ais] ça enrichissant » (B2, verbatim 3, C0155). Lajin souligna le fait que les travaux d'équipe au Maroc se réalisaient plutôt en collaboration (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001), en opposition aux travaux d'équipe produits en coopération (ibid) au Québec. « Mais les travaux d'équipes, on les fait ensemble, on ne partage pas les tâches [comme au Québec], on fait la chose ensemble [au Maroc]. On peut partager les recherches : toi, tu cherches telle chose, mais on élabore ensemble »! (B2, verbatim 2, B0153).

4.3.2.1 Principal acquis expérientiel de Lajin

Double-refus d'admission au premier choix de programme

À deux reprises, Lajin fût refusée au programme de baccalauréat en travail social à l'UQAM. « Mon Baccalauréat en éducation avec option intervention à l'UQAM, je voulais le faire en travail social, mais je n'ai pas été acceptée...c'était contingentée...Les études de l'extérieur [du Maroc] rendaient la chose peut-être plus difficile »! (B2, verbatim 3, C0155). Lajin ignorait l'existence de programmes de reconnaissance d'acquis et des compétences (RAC)⁸⁸.

4.3.3 Modifications substantielles de comportements, valeurs et communications de Rina

Échec d'un cours

Rina raconta l'échec d'un cours dans le cadre de sa formation au D.E.S.S. D'abord, cela consistât en un véritable choc éducationnel. Elle précisa que cette expérience fût

⁸⁸ Voir : <http://cicic.ca/357/Reconnaissance-des-qualifications-professionnelles.canada>, consulté le 30 mai 2013.

moins pénible que si elle avait été expérimentée en Algérie. « J'ai pas pu compléter un cours [...] je l'ai vécu moins intensément que je l'aurais vécu si j'avais été dans mon pays » (B3, verbatim 3, D0165). Elle raconta qu'elle sombrait alors dans une période difficile. « J'étais malade et émotionnellement, j'étais très, très ébranlée dans ma vie personnelle » (B3, verbatim 4, B0169). Rina précisa qu'elle avait remis deux travaux notés sur trois, et que les notes reçues ne suffisaient pas à passer le cours, même si une note parfaite de 100% avait été décrochée au troisième travail noté. Elle a donc négligé de déposer ce dernier. Ce choc fût « doublement » pénible puisque la chargée d'encadrement souligna à Rina le fait qu'elle croyait qu'un de ses travaux n'avait pas été fait par l'étudiante elle-même! Cela déplu résolument à Rina.

« Elle [la chargée d'encadrement] pensait que c'est pas moi qui l'avait écrit [le travail noté] ! J'ai dit : écoutez, je peux absolument pas vous prouver le contraire! Donc je lui ai dit, des conditions comme telles, sachant que je ne pouvais pas accumuler les deux points nécessaires [pour réussir le cours], je me...j'ai subi un échec et ce fût très difficile » (ibid).

Réalisation de travaux d'équipe

Rina avoua avoir eu d'importantes difficultés relativement aux travaux d'équipe, car leur réalisation s'avérait plutôt rare en Algérie. « [...] et j'ai expliqué clairement mes habitudes de travail [aux autres membres de mon équipe, au Québec], visiblement différentes du système éducatif dans lequel je me trouv[ais] » (app. C1, répondante B3).

4.3.3.1 Principaux acquis expérientiels de Rina

Modification du rapport familial

Rina explicita l'influence maternelle vécue dans son éducation : elle avait débuté des études d'ingénieur pour plaire à sa mère. Elle interrompit cette formation, car « [elle] n'en pouvait plus »! (B3, verbatim 3, D0165). Au Québec, Rina fait ce qu'il lui plaît. « Je suis libre de mes décisions, je suis libre de mes choix »! (B3, verbatim 2, A0144).

Accessibilité des contenus pratiques et théoriques en santé mentale au Québec

Rina insista sur l'accessibilité des contenus théoriques et pratiques en santé mentale, au Québec, en opposition à l'Algérie. En outre, elle appuya sur les différences de pratiques et de lois en santé mentale entre le Québec et l'Algérie.

Par exemple, elle raconta que lorsqu'elle exerçait en Algérie, elle y besognait « [...] avec une base de 330 lits » à l'Institut en santé mentale (B3, verbatim 2, A0144).

« [...] c'est lourd au nombre de patients. Nous [en Algérie], on a 3-4 infirmières pour 75 patients, c'est pas pareil, donc c'est beaucoup plus lourd, beaucoup plus difficile à gérer, et puis bon, ce qui est facilitant, nous on a quand même un peu cette autorité, ce droit, parce que le patient ne refuse pas sa médication, ça nous aide un p'tit peu » (ibid).

Rina référait au fait qu'au Québec, un patient psychiatrique ait le droit de refuser sa médication pharmacologique (Gamache et Millaud, 1999). Elle relata qu'à l'époque de sa pratique infirmière en Algérie, la santé mentale y relevait du tabou. Elle exemplifia : « [...] quand c'est une jeune fille qui souffre de maladie mentale, y'en a peu qui se soignent, elles étouffent ça à longueur de la vie » (B3, verbatim 2, A0144). Elle expliqua qu'encore aujourd'hui, en Algérie, « [...] l'écoute n'est pas offerte. Je le dis en toute sincérité, c'est de la psychiatrie de masse, c'est souvent nié et [inaudible] on fait un suivi dans le sens que ils [les patients] reviennent en consultation » (ibid). Rina confirma qu'elle dû s'adapter aux pratiques québécoises différentes de son contexte de pratique algérien, à titre d'infirmière en santé mentale.

Résistance aux stéréotypes

Rina raconta que dans le cadre de son travail, elle dû réagir à certains stéréotypes manifestés envers elle, lors de son arrivée. « Et quand je suis arrivée ici, y'avait des p'tites remarques subtiles : ben vous, vous êtes des terroristes »! (B3, verbatim 1, B0125).

Apprentissage en *e-learning* et assumer son autonomie

Rina appréciait l'autonomie exercée dans le cadre de *l'e-learning*: « [...] puis on a pas besoin de quelqu'un par-dessus notre tête pour pratiquer » (B3, verbatim 3, D0165)!

Échanges horizontaux avec les chargés d'encadrement

Rina appréciait les échanges avec les chargés d'encadrement de la TÉLUQ. « [En Algérie, le professeur], c'est comme la parole divine »! (B3, verbatim 4, B0169). Elle explique son appréciation de l'encadrement en *e-learning*, expérimenté à la TÉLUQ.

« Je dirais des remerciements [aux chargés d'encadrement] par rapport à la disponibilité, puis j'aimerais échanger de vive voix...c'est sûr on est ici...c'est pas qu'on peut pas tout dire, mais on se concentre beaucoup plus sur la question, sur l'essentiel...j'aurais aimé avoir une discussion, dans le cadre du cours, dans le cadre des études...mais beaucoup élargie » (B3, verbatim 3, D0165).

Application de pratiques évaluatives plus souples au Québec qu'en Algérie

Rina rapporta le fait qu'en Algérie, « [...] le professeur, s'attend à avoir un **prototype** [de réponse] »! (B3, verbatim 3, D0165). Elle prétendit qu'au Québec, les étudiants ont « [...] largement et définitivement [...] » (ibid) plus de liberté dans la rédaction de travaux, qu'en Algérie. Rina croyait que les études étaient plus faciles au Québec que dans son pays d'origine. Elle expliqua que le système français prévaut en Algérie⁸⁹. À son instar, le professeur d'origine africaine, interrogé à son bureau de la TÉLUQ⁹⁰, raconta sa plus grande difficulté d'insertion socio-académique au Québec.

⁸⁹ « Le système de notes français est fondé sur une échelle de 20 points. La note de passage est 10 ; elle correspond à un résultat satisfaisant plutôt que limite. Des notes supérieures à 14 ou 15 sont d'ailleurs rares. Dans de nombreuses matières, il est courant que moins de 10 % des étudiants reçoivent une note de 14 ou plus. Les étudiants qui ont 8 ou 9 à un examen écrit peuvent atteindre la note de passage en se soumettant à une épreuve orale de contrôle. Une moyenne générale de 10 est requise pour la réussite des programmes. Ainsi, il est fréquent qu'un étudiant obtienne son diplôme malgré plusieurs résultats inférieurs à la note de passage. Inversement, l'étudiant dont la moyenne générale est inférieure à 10 doit reprendre tous les cours l'année suivante,

« Le plus grand défi pour moi a été la notation. Dans le système français [...] un travail à développement jugé excellent peut recevoir une note de 18 sur 20 [...], ce qui est d'ailleurs exceptionnel, et un étudiant qui obtient une telle note s'en réjouit. J'ai été étonné qu'un étudiant de la TÉLUQ à qui j'avais donné une note équivalent à 80% de la note finale, m'exprime son mécontentement [...]. J'en ai discuté plus tard avec des collègues pour me rendre compte que la notation des travaux d'étudiants dans les Universités en Amérique du Nord était moins sévère que celle qui est courante dans les Universités en France ou dans les pays d'Afrique francophone » (app. C3, Professeur B).

Ainsi, un professeur universitaire en contexte académique d'accueil, pouvait expérimenter un choc éducationnel, identique à celui que vit un étudiant universitaire, réalisant son programme d'études dans un tel contexte. Cela explicite l'indispensable prise en compte des chocs éducationnels par tous les acteurs, dans les deux modalités.

Apprentissage en groupe, de pratiques en santé mentale au Québec, en e-learning à la TÉLUQ.

Rina apprécia son premier *forum* en ligne, diffusé dans le cadre d'un cours en santé mentale de la TÉLUQ. « J'ai trouvé ça très agréable parce que d'abord on était, j pense six...le professeur et tout ça [...] » (B3, verbatim 1, B0125). L'étudiante apprécia en retirer certaines réflexions axées sur les pratiques d'interventions en santé mentale, car elle visait l'apprentissage de ces pratiques au Québec pour pouvoir les appliquer dans son milieu de travail hospitalier montréalais, spécialisé dans ce domaine.

« [...] j'ai consulté, j'ai lu un p'tit peu sur la TÉLUQ comment il donnait des cours, j'ai trouvé ça très intéressant, ça m'a beaucoup, beaucoup aidé, dans le sens, ça m'a permis de m'outiller en regard...d'intervention, en termes d'entrevues, en tant que compréhension des cas...bien-sûr, y'a toujours des pratiques novatrices, forcément, les choses évoluent, et puis, bon, moi, j'ai envie d'apprendre tout ça et

même ceux qu'il a réussis » (MICC, 2005, p. 9). Voir : http://www.college-em.qc.ca/public/acb09721-973a-4bfd-9741-52ca811aabc3/mes_documents/zone_etudiante/cisep/guide-etude_france-quebec.pdf, consulté le 12 février 2013.

⁹⁰ L'entrevue eut lieu le 5 avril 2012 au bureau de Montréal.

puis, j'veux dire, ça m'aide beaucoup parce que je l'applique beaucoup dans mes interventions [au travail]» (B3, verbatim 4, B0169).

Rina perçut que les cours du D.E.S.S. en santé mentale étaient « [...] facilement transposables dans sa pratique » (B3, verbatim 3, D0165).

4.4 Survivre aux chocs éducationnels et culturels : appliquer des stratégies d'acculturation et d'adaptations en contexte d'accueil

Les chocs éducationnels survinrent lorsque les répondantes arrivèrent en contextes éducatifs québécois : les étudiantes durent y développer leur autonomie, rédiger des textes argumentaires et critiques, apprendre à entretenir des relations horizontales avec les chargés d'encadrement et professeurs (Hall, 1976), et présenter leurs travaux notés selon les normes universitaires québécoises. Chacune des répondantes a subi ces chocs lors du suivi du D.E.S.S. en santé mentale : Carmen a « choisi » d'échouer un cours, en ignorant les conséquences de cette décision, et a été déclarée « hors-programme », Lajin a vu un de ses chargés d'encadrement, rabaisser un de ses travaux notés à titre de travail de premier cycle, et Rina a échoué un cours pour la première fois de sa vie!

Pour atteindre leur visée « d'emploi de qualité et qualifié », et concrétiser leur projet d'insertion socio-professionnelle « fort », elles ont dû recourir à des stratégies. Ces processus se sont manifestés dans leurs choix de formation et de modalité de formation, et leur ont permis de développer des compétences techniques, académiques et professionnelles, langagières ou symboliques, et communicationnelles ou relationnelles, en plus de compétences informationnelles et génériques (ICEA, 2012), toutes dissimulées dans la confrontation des dissonances entre leurs représentations d'origine et leurs nouvelles représentations (Habermas, 1981; Hegel, 1805; Dubar 2010, p. 85).

4.4.1 : Les stratégies d'acculturation et d'adaptations de Carmen

Apprendre la langue française, parlée et écrite

Carmen s'organisa pour apprendre à parler en français. « [...] je trouvais que mon français ne s'améliorait pas, car j'étais dans un milieu avec des immigrants [...] alors, je me suis trouvé un emploi. Je ne savais pas dans quoi j'allais aller avec ma carrière. J'ai eu un emploi dans un [nom du magasin au détail de grande surface] » (B1, verbatim 2, A0133). Elle put même y suivre une formation en français écrit! Il s'agissait d'une entreprise multinationale dans le cadre de laquelle les employées pouvaient accéder à plusieurs formations. Ensuite, *l'e-learning* permit à Carmen d'apprendre à respecter les consignes et les normes universitaires québécoises de présentation des travaux, et d'améliorer sa rédaction en français.

« Par exemple, une personne [québécoise] fait son travail et révisé. Moi, je fais[ais] mon travail deux semaines avant la date d'échéance, car je d[evais] réviser et corriger. Je gard[ais] deux semaines pour ça. Si tu lis ton texte, tu ne vois pas nécessairement les erreurs. Je d[evais] relire mon texte des journées différentes. Je trouv[ais] toujours des erreurs à corriger, à améliorer. Ça pren[ait] du temps »!

Occuper des emplois conduisant vers un « emploi de qualité et qualifié » pour s'adapter socio-culturellement.

Carmen occupa quatre emplois depuis son arrivée au Québec, dont trois relatifs à sa formation et à sa pratique de psychologue (v. tabl. 4.2). Son cheminement professionnel québécois l'a conduite vers la planification de son projet d'insertion socioprofessionnelle « fort » : réaliser sa formation doctorale pour reconquérir sa profession de psychologue d'origine. À son arrivée, elle croyait devoir abandonner ce projet (v. p. 86). Elle était prête à choisir une autre option, connexe, pour réaliser son intégration économique.

Travailler en santé mentale à temps plein, en étudiant en santé mentale à temps partiel, à la TÉLUQ

Carmen évoqua le fait que son exploration du marché du travail québécois l'avait conscientisée aux théories et aux méthodes d'intervention, inexistantes en Colombie.

« J'aurais que c'est un peu avec l'expérience, quand j'ai commencé à faire la recherche d'emploi que je me suis rendue compte de ce volet ... On dirait...de la réadaptation...et c'est un peu ça qui me motivait, alors j'ai commencé à avoir des expériences d'emplois dans ce domaine-là, alors j'[pouvais] vraiment vivre, voir et connaître aussi tous les organismes qui exist[ai]ent, tous les programmes [...]» (ibid).

L'expérience du marché du travail québécois avait permis à Carmen de cerner la différence de représentation sociale du concept de maladie mentale, entre les cultures québécoise et colombienne.

À ses yeux, la prise de conscience de cette asymétrie l'avait aidée à gagner son D.E.S.S. en santé mentale, et de comprendre les pratiques d'intervention québécoises. L'expérience professionnelle locale l'a aidée à réaliser et réussir sa formation académique en santé mentale, et à orienter et ajuster son projet d'insertion socio-professionnelle « fort ».

« J pense que le fait que je travaille dans le domaine [santé mentale], c'est ça qui m'a permis aussi de mieux saisir ces différences-là [représentations sociales du concept de santé mentale en Colombie et au Québec] dans le cadre de ma formation théorique [D.E.S.S.]. Ça veut dire : si j'aurais pas travaillé dans le domaine, si j'aurais pas vu comment ça se passe dans le terrain [...] ça aurait été plus difficile pour moi de comprendre cette différence en intervention » (B1, verbatim 1, A0113).

Étudier en *e-learning* pour concilier travail et famille.

Carmen relata comment le *e-learning* répondait à ses besoins d'étudiante, de professionnelle et de mère de famille :

« Alors, c'est sûr que premièrement, c'était comme le domaine qui m'intéressait, [santé mentale], et deuxièmement,

c'est sûr, quand j'ai vu que c'était à distance, j'trouvais que ça pouvait être avantageux pour moi étant donné que je travaille à temps plein, j'ai des enfants, alors, c'est sûr j'ai trouvé ça avantageux de être capable de gérer mon temps » [...] « [...] quand j'ai commencé, je venais d'accoucher, c'était plus facile pour moi, c'était une opportunité » (B1, verbatim 1, A0113).

Suivre un programme en santé mentale au Québec

Pour Carmen, l'acquisition du D.E.S.S. en santé mentale représentait une voie vers son adaptation socio-culturelle, en contribuant à sa compréhension des paradigmes appliqués au Québec⁹¹ en santé mentale:

« [...] c'était vraiment le sujet qui m'intéressait, et je voulais vraiment avoir comme les paradigmes d'intervention au Québec et au Canada parce que ma formation avait été en Colombie. Alors je voulais vraiment comme avoir des connaissances plus théoriques d'ici » (ibid).

Négocier avec des représentants hiérarchiques

Carmen relata que lorsqu'elle fut mise « hors-programme », elle contacta un des membres du comité de gestion du programme de D.E.S.S. en santé mentale : « [...] j'avais les coordonnées du responsable de l'encadrement...J'ai parlé avec lui et il m'a dit que oui, le cas pourrait être étudié et puis, il m'a dit d'écrire une lettre, expliquer la situation et ...Mais que la condition pour me reprendre dans le diplôme, c'était vraiment de refaire le cours »! (ibid). Cette démarche permit à Carmen de poursuivre son programme.

⁹¹Van der Maren (2004) aborde les paradigmes ontologiques (quoi), méthodologiques (comment), épistémologiques (pourquoi) et normatifs (pour quoi). Carmen voulait signifier les paradigmes théoriques et pratiques de la santé mentale, adoptés et mis en pratique au Québec.

Reprendre un cours échoué

Dans sa lettre adressée aux membres du comité de programme, Carmen expliqua sa décision d'abandonner un cours, puis reprit et réussit ce cours. Elle souligna l'accueil et l'ouverture des membres à son égard.

« Je dirais que j'étais bien accueillie quand même. Ça veut dire...la personne et les responsables de mon encadrement étaient très, très ...Y'a vraiment compris ma situation [le coordonnateur] et il m'a donné des choix, c'est-à-dire... y'était pas fermé à mes demandes. Il me donnait vraiment comme des choix » (ibid).

Produire un mémoire sur les immigrants vivant une problématique de santé mentale

Carmen visait à produire un mémoire sur l'insertion en emploi des personnes immigrantes vivant une problématique de santé mentale dans le cadre de son D.E.S.S. Originnaire d'un contexte où la santé mentale consistait en un tabou, elle intervenait auprès de personnes vivant cette problématique à l'intérieur de son nouvel emploi⁹² de conseillère en réadaptation dans un organisme gouvernemental au centre-ville de Montréal: « [...] parce que en plus, c'est une clientèle que je commence à avoir aussi... parce que moi je travaille avec des personnes qui ont une problématique de santé mentale, mais on commence à recevoir des personnes immigrantes aussi »! (ibid). Son expérience de travail en milieu québécois et la production de ce mémoire pouvaient contribuer à la conduire aux études doctorales, et à la pratique de psychologue.

4.4.2 : Les stratégies d'acculturation et d'adaptations de Lajin

Persister dans les moments difficiles

Alors que Lajin reçut de son chargé d'encadrement un commentaire lui signifiant que son travail noté reflétait davantage un travail de premier que de second cycle, elle persista en travaillant d'arrache-pied pour décrocher une bonne moyenne générale.

⁹² Carmen a débuté cet emploi à l'été 2012.

« J'ai eu un C+ [dans le cadre du premier cours], c'était la plus basse note que j'ai eue tout le long de mon cheminement académique. Heureusement, je me suis rattrapée par la suite avec d'autres notes...c'est un peu décourageant quand on commence un diplôme » (B2, verbatim 1, A0124).

Substituer son projet de formation initiale, en un nouveau projet d'insertion socio-professionnelle « fort », connexe au premier, et constitué de trois programme de formation

Pour contrer le double-refus d'admission à son premier choix de programme à l'UQAM, le baccalauréat en travail social, Lajin y suivit le baccalauréat par cumul en éducation – option intervention (petite enfance), le certificat en sciences sociales, et le D.E.S.S. en santé mentale de la TÉLUQ. Elle réussit à travailler en intervention sociale, dans un Centre de Petite Enfance (C.P.E.)⁹³ montréalais, puis ouvrit sa propre garderie en 2012. Son projet d'insertion socio-professionnelle «fort» consistait à travailler en intervention.

Développer ses compétences informationnelles et rédactionnelles (*e-learning*), encadrée par le soutien socio-affectif de pairs québécois (en présenciel), et acquérir de l'autonomie.

Lajin dut apprendre à développer ses compétences informationnelles. Habitée à se voir dicter par le professeur, à l'Université Mohamed V à Rabat, les contenus à lire et à écrire, elle raconta sa surprise quand un professeur de l'UQAM demanda aux étudiants, en classe présencielle, d'effectuer leurs propres recherches documentaires. Ce sont les échanges avec ses pairs qui l'ont confortée. « [...] on [n'était] pas habitués à la débrouillardise, de se faire dire : fais tes recherches! Mais quand tu es née ici et que tu connais les ressources, c'est plus facile...Si tu les connais pas, c'est plus difficile [...] »! (B2, verbatim 2, B0153). Ses pairs québécois lui ont expliqué les rôles de l'étudiant et du professeur, dans le cadre de cette nouvelle démarche méthodologique. Le développement des compétences informationnelles et de l'autonomie qui en résulta, pour rédiger des argumentaires comme travaux notés, en

⁹³ Voir : <http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/parents/localisateur/Pages/index.aspx>, consulté le 13 mars 2013.

plus du respect des normes universitaires de présentation des travaux, consistèrent en son plus grand défi. Elle ajouta que ces compétences lui furent utiles dans ses formations présencielles et à distance.

« Le plus grand défi que j'ai dû surmonter pour m'intégrer dans le système universitaire québécois était de mieux connaître et d'apprendre les méthodes d'évaluation de production de travaux universitaires. J'ai donc dû apprendre à faire des recherches moi-même à la bibliothèque et également, à rédiger des textes en faisant preuve de créativité et en donnant un touche personnelle à mes travaux tout en suivant les consignes des professeurs. J'ai pu ainsi développer une manière de réaction propre à moi » (B2, récit d'expérience).

Étudier en *e-learning* pour concilier travail et famille

Lajin avait choisi cette modalité pour des considérations familiales, académiques et professionnelles. Mère de 2 jeunes enfants et travaillant à temps plein, elle opta pour les études à temps partiel à la TÉLUQ, afin de concilier travail et famille. Lajin expliqua qu'en plus de l'adaptation au système d'éducation québécois, elle dut s'adapter à l'apprentissage en *e-learning* : « [...] c'est que des méthodes différentes auxquelles j'ai dû m'ajuster [...] » (B2, verbatim 2, B0153). Elle souligna l'appui général des chargés d'encadrement de la TÉLUQ.

« [...] et c'est sûr qu'en parlant aux chargés d'encadrement, c'était des québécois, il y a eu quelques petits échanges, donc on appren[ait] à connaître aussi l'Autre, et c'est sûr que lors de la formation, j'ai eu de l'aide pour m'habituer aux méthodes [québécoises], j'ai eu des explications, des encadreurs qui m'ont guidée pour mieux répondre aux exigences des cours » (ibid).

Lajin soulignait que ces interactions avec l'Autre, des chargés de cours québécois francophones, contribuèrent à son adaptation, en plus de la guider dans la production et la présentation de ses travaux notés.

Engager des communications horizontales avec les personnes chargées d'encadrement

Lajin ajouta qu'elle tentait de se débrouiller seule avant de faire appel aux chargés d'encadrement de la TÉLUQ. « En général, ça a très bien été : je suis discrète, je ne vais pas achaler. Ça vient de ma culture...Je ne vais pas appeler plusieurs fois, j'trouve que c'est des programmes qui nous aident encore plus à développer notre indépendance » (B2, verbatim 3, C0155). Lajin adopta une certaine distance hiérarchique. Or, cette dernière s'amenuisa au Canada (Hofstede, 1980)⁹⁴. Cela résulta en un choc culturel et éducationnel : des échanges **horizontaux** pouvaient se réaliser avec des représentants de l'autorité [chargés d'encadrement]. En ce qui a trait au choc éducationnel, Lajin échangea sur l'application de stratégies d'apprentissage cognitives méthodologiques (Tardif, 1992; Deschênes, Bourdages, Lebel et Michaud, 1989) avec ses chargés d'encadrement de la TÉLUQ. Par exemple, elle apprit à respecter un calendrier des tâches :

« Faut préciser que je devais m'ajuster, me discipliner...Je me disais que quand j'aurais le temps, je ferais mes lectures, puis je préparerai mon travail pour la 6^{ième} ou 7^{ième} semaine, puis je me suis rendue compte que je devais noter et planifier la 6^{ième} et la 7^{ième} semaine...j'avais pas fait mes lectures en temps »!⁹⁵ (B2, verbatim 3, C0155).

Employer un style communicationnel direct, bref et explicite (Hall, 1976)

Lajin se retrouva dans une formation de deuxième cycle, en *e-learning*, dut apprendre à rédiger selon les normes universitaires, et expérimenta une communication directe, explicite et brève (Hall, 1976) avec une personne de niveau hiérarchique supérieur au sien. L'étudiante aurait apprécié que ce chargé d'encadrement communique avec elle, en tentant de cerner davantage sa situation spécifique.

« Je pense que le professeur aurait dû au moins me poser des questions, à savoir mon diplôme, ce que j'avais fait auparavant [...] il m'a juste jugée comme je ne connaissais

⁹⁴ En ce qui a trait à la dimension culturelle de distance hiérarchique, Hofstede (1980) présuppose que le Maroc détient un indice de (70), et que le Canada obtient (39). Voir : <http://geert-hofstede.com/morocco.html>, consulté le 30 janvier 2013.

⁹⁵ Voir note 54.

pas les règles d'écriture de documents, il m'a pas posé de questions, il n'a même pas essayé de connaître où je suis rendue au niveau académique! Il aurait pu agir différemment pis ça aurait complètement changé la situation : juste une question ou deux » (B2, verbatim 1, A0124)!

L'apprentissage des communications horizontales avec des supérieurs hiérarchiques consista en un choc culturel pour Lajin, habituée d'évoluer au Maroc, où une grande distance hiérarchique et un style de communication plutôt indirect, abondent. Dans le cadre des forums en ligne, elle apprit à braver les critiques explicites des Québécois. « [...] j'ai remarqué que les gens d'ici n'hésitent pas à critiquer de façon ouverte » (B2, verbatim 2, B0153).

4.4.3 : Les stratégies d'acculturation et d'adaptations de Rina

Reprendre sa formation d'origine au Québec

Rina expliqua que le retour à l'école à l'âge adulte, après avoir exercé une carrière en contexte d'origine, s'avérait un défi à relever. « Ça reste qu'en contexte de carrière, on est obligés de recommencer à zéro toute une carrière à un âge adulte, et ça prend quand même du courage et de la volonté »! (B3, verbatim 2, A0144).

En revanche, elle confirma avoir eu la chance d'intégrer les études rapidement au Québec, mais elle avoua avoir trouvé cette période difficile. Elle raconta avoir connu des moments de détresse, mais sans vivre de dépression. Le fait d'étudier rapidement permit de débiter la réalisation du projet d'insertion socioprofessionnelle « fort ».

Appliquer les pratiques québécoises en milieu de travail hospitalier

Rina apprit à mettre en pratique les lois et les cadres d'administration des médicaments dans son milieu de travail hospitalier en santé mentale à Montréal. Elle exemplifia cet apprentissage dans le cadre de la loi du Québec sur les droits des patients à refuser leurs médicaments (Gamache et Millaud, 1999). En revanche, elle

opina à ce sujet : « [...] moi, j'ai toujours dit : écoutez, c'est pas qu'on l'oblige à prendre sa médication, mais il faut penser quand même : le patient, il est souffrant, il n'a pas l'habileté de dire, de choisir pour lui-même s'il doit être soigné ou pas, pour lui il est pas malade [...] » (B3, verbatim 2, A0144). Rina proposait de donner plus de programmation neurolinguistique (PNL) à ces patients. Or, ses collègues québécoises suggéraient de patienter avant d'intervenir. « [...] il fa[llai]t qu'il y ait une agitation, il fa[llai]t qu'il y ait un comportement un peu perturbateur [inaudible] pour qu'on puisse obliger le patient, autrement dit, [inaudible] » (ibid). Rina dut ajuster ses pratiques d'origine à celles mises en œuvre au Québec. « Mais en arrivant ici, je trouvais ça un peu...Y'a fallu m'ajuster...pas en terme de clinique, mais en termes d'intervention »! (B3, verbatim 3, D0165).

Employer l'humour pour dédramatiser les stéréotypes

Dès l'arrivée de Rina dans son nouveau milieu de travail hospitalier montréalais, elle fut en proie à de nombreux stéréotypes. L'étudiante raconta qu'elle répondait d'abord à ces personnes qu'elles ne connaissaient pas bien l'Algérie, puis tournait l'interaction à la dérision : « [j]e leur répond[ais]s que j'apporterai[s] mon fusil le lendemain »! (ibid). Elle alla même jusqu'à ajouter : « [...] on m'en fait [des mauvaises blagues], j pense que la meilleure façon de dédramatiser les choses, c'est par l'humour... je leur ai dit : écoutez, je vais vous faire un couscous au dromadaire...ils part[aient] à rire »! (ibid).

Verbaliser son échec de cours avec son chargé d'encadrement et reprendre ce cours échoué

Rina réussit à identifier les raisons de cet échec. « J'étais malade et émotionnellement, j'étais très, très ébranlée...dans ma vie personnelle » (B3, verbatim 4, B0169). Elle précisa que cet échec avait été mieux vécu du fait qu'il se produisit au Québec. Elle aurait trouvé plus difficile de vivre cette épreuve en contexte d'origine. Elle ajouta qu'elle en fût ébranlée, mais comprit que cette

expérimentation ne consistait pas en une fatalité. La personne chargée d'encadrement l'aidera à se représenter cet échec de manière constructive.

« Je me suis dit : c'est pas plus grave que ça, je vais le reprendre [le cours] quand même. Je l'ai refait et la prof en question m'a un p'tit peu aidée à vivre ça d'une façon différente, dans le sens que oui, il y a[vait] peut-être des choses que je devrai[s] revoir, que j'ai pas pu faire parce que je traversais une période difficile. Effectivement, à ce moment-là, c'[était] pas une fin en soi, ça se rattrap[ait] »(B3, verbatim 3, D0165)!

Rina transforma ce vécu en « défi à relever », au lieu d'en faire un « stigmat » dans son cheminement académique. Elle reprit ce cours et obtint un A!

Développer ses compétences informationnelles et son autonomie dans l'apprentissage
Rina apprécia avoir développé ses compétences informationnelles : « [...] quand on est à distance [...], quand tu fais des travaux de recherches, on est appelées à aller sur internet, à aller chercher plusieurs auteurs, à aller lire davantage que ce qu'ils [les professeurs] exigent » (B3, verbatim 4, B0169). L'étudiante prit conscience des apprentissages qu'elle avait réalisés : « Et à travers ces lectures, veux, veux pas, on va accéder à d'autres informations qu'on avait pas » (ibid).

Elle expliqua qu'à ses yeux, *l'e-learning* lui permit d'effectuer d'autres apprentissages qu'elle n'aurait pu réaliser en mode présenciel :

« C'est pour ça que je dis que celui qui lit, dans un contexte de cours [*e-learning*], il est forcément, il a peut-être un p'tit avantage sur celui qui est en classe, qui est là, qui écoute le prof, et...la quantité de travail ou plutôt la matière elle-même, elle est structurée, bien déterminée [*e-learning*]. On part du point A au point B. Par contre, quand on est appelés à faire des recherches ou à lire sur un certain thème, forcément, on va passer aussi à travers d'autres thèmes » (ibid).

Rina raconta que la lecture avait toujours fait partie de ses stratégies d'apprentissage. Elle le conscientisa dans le cadre du suivi de son D.E.S.S à la TÉLUQ. Alors que son

autonomie s'avérait plutôt encouragée à l'intérieur de ce programme, elle dérangeait ses professeurs en Algérie. « C'est-à-dire que je vais lire, puis je comprends. J'ai toujours été comme ça. Même en ingénierie [en Algérie], j'ai eu des réprimandes, d'ailleurs... Si j'avais pas eu des résultats satisfaisants, j'aurais été mis hors de l'école » (ibid).

Échanger avec ses pairs dans le cadre d'un cours en *e-learning*

Dans le cadre de son D.E.S.S., Rina se représenta *l'e-learning* comme une façon d'échanger sur un intérêt commun, la santé mentale, et de développer des affinités, en plus de franchir une certaine « distance psychologique » (Deschênes et Maltais, 2006) avec les interactants. « [...] même si on ne se parlait pas de vive voix, y'avait quand même une continuité des échanges qui étaient quasi quotidiens [...] » (B3, verbatim 4, B0169). Selon Rina, les discussions sur le forum du cours permettaient de franchir les différences d'opinions et de représentations avec ses pairs étudiants.

7- Créer et entretenir des amitiés québécoises

Une des stratégies d'insertion que Rina mit en œuvre consista à fréquenter des amis québécois. À ses yeux, cela représentait un moyen de confronter la réalité, et de vivre les conséquences de ses choix.

« [...] mais je me suis fait des amis du pays québécois, c'est-à-dire, ça se passait très bien, donc elles m'ont beaucoup aidée aussi... Ça m'a permis un peu à la fois de panser un peu la douleur et puis, de relativiser : je quittais un pays, c'est comme j'vous dis, c'est des choix... On a choisi de partir, ou choisi ou pas, ça s'est imposé par la force des choses d'une certaine manière... Il faut faire face » (B3, verbatim 2, A0144).

4.5 Survivre aux chocs éducationnels et culturels : transformer ses représentations sociales pour réaliser son insertion

Les trois étudiantes en *e-learning* arrivèrent au Québec avec leurs représentations d'origine. Ces dernières leur firent expérimenter certaines situations, habituelles pour

des personnes d'origine québécoise francophone, mais vécues comme des malentendus, voire des chocs culturels pour les personnes d'autres origines ethnolinguistiques. Le fait de vivre ces chocs (notés plus haut), exigea des participantes de développer et d'appliquer des stratégies d'acculturation et d'adaptations, pour s'insérer dans le contexte socio-académique d'accueil, et préparer la réalisation de leur projet d'insertion socio-professionnelle « fort » : (re)conquérir un « emploi de qualité et qualifié » au Québec.

Ces processus d'acculturation et d'adaptations, psychologique et socio-culturelle, les conduisirent vers l'adoption d'une « vision du monde » différente. Elles acquièrent de nouvelles représentations sociales, en mettant en pratique leurs nouveaux comportements, nouvelles valeurs et nouvelles relations, tous véhiculés et promus en contexte d'accueil.

Les représentations liées au monde objectif, aux règles et aux normes, (*Zweckrationalität*), et à l'activité relationnelle ou communicationnelle, (*Affektual*), (Weber, 1949b dans Dubar 2010, p. 85), durent être réaménagées dans leurs schémas mentaux, cognitifs et affectifs, pour être appliquées dans leurs interactions quotidiennes, en contexte d'accueil.

Le recours à ces concepts a émergé suite à une première analyse empirique. Jodelet (2006a) discerne la sémantique du verbe **expérimenter**, par les concepts allemands, (*erfahren*)⁹⁶, traduit par les verbes français : apprendre et savoir, et référant au concept weberien : (*Zweckrationalität*), et le verbe allemand, (*erleiden*), traduit par les verbes : subir et éprouver en français, rappelant le concept (*Affektual*), issu du même auteur.

⁹⁶ Voir notes 34 et 35

La relation d'apprentissage, « [...] relation de dépendance **affective** et **cognitive** [envers le professeur et les autres acteurs liés à l'acte d'apprendre] » (Dabène, 1990, p. 19), suscita des chocs éducationnels : lorsque Carmen débuta son programme de D.E.S.S. en santé mentale, il s'agissait de sa première formation réalisée au Québec francophone et en *e-learning*, mis à part le suivi du programme de francisation au sein du M.I.C.C. (diffusé en présenciel). Quant à Lajin, ce D.E.S.S. en santé mentale consistait à son second programme au Québec, mais le suivi en *e-learning* relevait d'une première **expérience** (*Zweckrationalität*), et **expérimentation** (*Affektual*). En ce qui concernait Rina, elle prenait ce même programme à titre de **troisième** formation au Québec, et comme **seconde** formation en *e-learning*, diffusée par une institution universitaire québécoise francophone. Cela peut expliquer pourquoi elle s'avéra l'unique personne, parmi ces trois étudiantes, à ne pas expérimenter (*erleiden*) l'apprentissage en *e-learning*, tel un choc éducationnel nécessitant plusieurs modifications cognitives et affectives, mais davantage comme un moyen d'accès à des pratiques différentes en santé mentale (*erfahren*), et à titre de plateforme d'échanges atténuant la « distance psychologique » (Deschênes et Maltais, 2006). Elle maîtrisait davantage de savoir-faire (*Zweckrationalität*) et savoir-être (*Affektual*) en *e-learning* que ses deux collègues.

La nature des tâches ou consignes des travaux (quoi)⁹⁷, les modes d'évaluation : oral ou écrit (comment), le respect des normes de présentation des travaux notés (pour quoi), et la relation avec le chargé d'encadrement, dans une visée d'étayage des connaissances et de co-construction⁹⁸ de l'apprentissage (pourquoi), se révélèrent des chocs éducationnels majeurs pour les apprenantes en *e-learning*. Elles n'élaborèrent que très peu sur les savoirs (quoi), sauf en ce qui avait trait à l'accessibilité nouvelle aux connaissances en santé mentale, « taboues » dans leur pays d'origine, mais elles soulignèrent, l'aridité du respect des normes de présentation des travaux (pour quoi),

⁹⁷ Voir note 91

⁹⁸ Voir théorie du conflit socio-cognitif (Vygotsky, 1934/1985) et Piaget (1976)

et la difficulté de rédiger plusieurs travaux écrits, textes argumentaires et critiques, parce qu'habituées à être évaluées à l'oral (comment).

Elles manifestèrent explicitement leur surprise, particulièrement Carmen et Rina, vis-à-vis la possibilité d'échanger facilement avec les représentants hiérarchiques au Québec (pourquoi). En ce qui concernait Lajin, elle souligna une difficulté particulière avec un chargé d'encadrement, mais qualifia ces échanges plutôt pertinents et utiles, en général.

Toutes trois insistèrent davantage sur les difficultés du **comment** de l'apprentissage (paradigmes méthodologiques) et du **pour quoi** (paradigmes normatifs), que sur les paradigmes ontologiques (quoi). Cela, en soulignant les oppositions épistémologiques (pourquoi) des échanges horizontaux avec les supérieurs hiérarchiques dans l'acte d'apprendre, entre ce qu'elles expérimentaient au Québec, et ce qu'elles avaient appris dans leur pays d'origine. Ces interactions entre professeur ou chargé de cours et apprenante, consistèrent un en acquis expérientiel rapidement approprié, quoique nécessitant des modifications affectives majeures dans les processus mentaux, puisque cela nécessitait des changements de valeurs et de relations importantes, alors que les deux premiers paradigmes nécessitèrent plutôt des modifications majeures, de nature comportementale.

Les diverses cultures socio-académiques respectives des étudiantes en *e-learning* pouvaient véhiculer des paradigmes socio-empiriques et normatifs différents de ceux que la culture ethnolinguistique québécoise francophone applique, ou dit appliquer. Or, les paradigmes ontologiques et épistémologiques ne semblaient pas représenter de défis majeurs à relever. En revanche, les paradigmes méthodologiques (comment), relatifs à la pratique et à la pragmatique, et normatifs, révélèrent des lacunes de connaissances substantielles dans leur cheminement et leur réussite académique, et pourrait ainsi interférer dans le cadre de leurs processus d'insertion. « L'apprendre en

faisant », en opposition à « l'apprendre par-cœur », exemplifie bien les processus mentaux cognitifs méthodologiques à expérimenter pour acquérir de nouvelles représentations de l'apprentissage. Oser argumenter et assumer son autonomie, dans certaines sociétés : colombienne, marocaine et algérienne, peut amener des conséquences de retrait de programmes académiques.

En outre, identifier et appliquer les normes de présentation des travaux universitaires et des références bibliographiques, consistaient souvent à un concept inconnu, voire **jamais** envisagé par ces étudiantes, **avant** qu'elles n'arrivent et étudient au Québec. Carmen explicita sa difficulté à les appliquer.

« J pense que j'ai toujours trouvé ça difficile...les travaux, c'est beaucoup, beaucoup de correction, c'est le français....la seule note que tu as, c'est les travaux [écrits]...c'est ça que j'ai trouvé difficile...pas nécessairement le fait de faire les travaux....avec le temps, je me suis améliorée dans mes travaux...dans le sens que je respectais beaucoup plus les consignes...mêmes les marques de pages...parfois je ne les réglais pas nécessairement à chaque travail, comme il faut...mais il fallait....dans chaque cours, c'était différent...j'ai appris comment respecter...parfois, je devais reprendre les largeurs des lettres, les *font* ...t'as pas juste le contenu, mais la forme...je me suis habituée un peu...et les réflexes de *checker* tout ça...au début, j'étais moins sévère avec ça » (B1, verbatim 3, A0156).

Les propos de Lajin convergeaient dans le même sens (v. p. 117).

L'acquisition des nouvelles représentations sociales exigea beaucoup plus qu'un simple changement de comportements et de valeurs, mais résidait en outre, dans une modification relationnelle et communicationnelle avec tous les « acteurs de l'apprendre ». Cela rappelle la construction du symbole chez l'enfant selon Piaget (1972) : l'union de signifiants qui résulte en un **nouveau** signifié.

Certaines convergences et divergences représentationnelles entre les répondantes peuvent démontrer des processus d'acculturation et d'adaptations, psychologique et

socioculturelle, sises à différents échelons: la systémique d'insertion émergea non seulement des représentations communes, mais davantage de leur sémantique profonde, mutuelle et similaire, voire parfois identique, et du traitement des chocs, du choix des stratégies appliquées, et des communications, ou relations entre les acteurs de l'apprendre, qui en résultèrent.

4.5.1 Nouvelles représentations de Carmen

Aborder des supérieurs hiérarchiques

Habituée de conserver une distance hiérarchique étroite en Colombie (Hofstede, 1980)⁹⁹, Carmen explicita comment cette distance hiérarchique s'insérait dans les interactions quotidiennes en Colombie. « Parce que chez-nous, la différence, c'est l'autorité...ici [...], les professeurs essayaient d'être proches » (B1, verbatim 2, A0133). Ainsi, elle peut maintenant aborder et négocier avec des supérieurs hiérarchiques au Québec.

« Apprendre en faisant »

Au Québec, Carmen peut initier ses actes d'apprentissage. Elle n'a plus à attendre les instructions du professeur. Elle peut effectuer ses propres recherches documentaires scientifiques, pour concevoir, élaborer et justifier ses nouvelles productions textuelles, argumentaires et critiques. En outre, elle peut choisir quelques-uns de ses cours. « Oui, le fait que je développ[ais] beaucoup plus l'autonomie [...] plusieurs fois, je t'ai parlé des cours à choix ». Carmen insista sur le fait que l'autonomie acquise dans le système québécois l'avait aidée à y fonctionner, en plus de contribuer à identifier le programme seyant le mieux à ses besoins et à ses buts. Elle appréciait la possibilité de concilier un travail à temps plein, des études supérieures, et ses tâches de mère, que lui permettait de réaliser la TÉLUQ.

⁹⁹ Dans le cadre de sa théorie sur les dimensions culturelles, l'auteur propose que la distance hiérarchique de la Colombie s'élève à 67, alors que celle du Canada brandit à 39. Voir : <http://geert-hofstede.com/colombia.html>, consulté le 30 janvier 2013.

Accéder aux connaissances théoriques et pratiques en santé mentale

Étant donné que le concept de santé mentale est tabou en Colombie, les connaissances théoriques et pratiques en intervention y sont difficilement accessibles.

« Alors, les gens vont pas aller voir, consulter facilement un psychologue... ou la médication aussi, c'[était]un peu mal vu... alors, c'est pas tout l'monde... c'[était] vraiment des problématiques graves... quand les gens d[é]vaient se rendre au psychologue, au psychiatre... alors, c'est encore tabou, alors, ça donne ...et étant donné que c'est tabou, j'dirais une différence qui est très importante, c'est que y'a[vait]pas beaucoup de place à la réadaptation... » (B1, verbatim 1, A0113).

La panoplie de services gouvernementaux en santé mentale et les possibilités d'emplois qui en découlent, permirent à Carmen de découvrir un volet, inaccessible en Colombie.

« J'dirais que c'est un peu avec l'expérience, quand j'ai commencé à faire la recherche d'emploi que je me suis rendue compte de ce volet ... On dirait...de la réadaptation...et c'est un peu ça qui me motivait, alors j'ai commencé à avoir des expériences d'emplois dans ce domaine-là, alors j'p[ouvais] vraiment vivre, voir et connaître aussi tous les organismes qui exist[ai]ent, tous les programmes [...]» (ibid).

Son arrivée au Québec lui permit d'accéder à ces connaissances et d'effectuer des études supérieures dans ce domaine. Le doctorat consiste en un projet réaliste et réalisable au Québec. La rédaction de son mémoire sur les *immigrants vivant une problématique de santé mentale*, peut l'y conduire.

Adopter un nouveau rapport au Savoir et développer des compétences génériques (ICEA, 2012).

Carmen se rendit compte qu'elle pouvait apprendre par elle-même, que ses recherches documentaires la conduisaient vers des connaissances pertinentes et utiles. Bien qu'au début de son programme, elle voyait la production de textes argumentaires comme une modification de comportement difficile, et interférant sur

ses valeurs de respect de l'autorité professoral et des auteurs, elle apprécia opiner et développer son autonomie. Ses relations avec l'autorité s'en sont substantiellement modifiées. Elle ne dépend plus exclusivement du professeur pour apprendre : le fait de réaliser un examen en ligne et en équipe, et d'effectuer ses propres recherches documentaires scientifiques, lui firent acquérir de nouvelles représentations de l'acte d'apprendre, et développer son autonomie!

(Re)conquérir l'emploi de qualité et qualifié d'origine : faire un doctorat en psychologie, et pratiquer au Québec

Carmen raconta qu'avant de partir de la Colombie, elle ne souhaitait que « pouvoir étudier et travailler » au Québec. Elle avait fait fi de sa pratique de psychologue au Québec.

« Alors, c'était comme une décision que j'avais déjà prise à l'avance... parce que quand on fait l'immigration, étant donné que le titre de psychologue est un titre réservé...il faut être membre d'un Ordre professionnel, mais j'avais déjà signé comme une lettre, en disant que j'acceptais cette exigence, au niveau de l'immigration, c'est-à-dire que j'acceptais le fait que je pouvais pas travailler comme psychologue avant d'être membre de l'Ordre...Alors j'avais déjà...Avant d'arriver, je savais qu'il y avait une exigence différente pour être psychologue » (ibid).

Après avoir travaillé en santé mentale au Québec, selon son objectif dès l'arrivée, pris conscience de toutes les alternatives qui y sont offertes, tant aux patients qu'aux intervenants, et suivi un D.E.S.S. en santé mentale à la TÉLUQ, elle évalua la possibilité d'entrer au doctorat d'ici 2015, en psychologie, à Montréal ou à l'UdeS, et regardait simultanément d'autres formations québécoises de deuxième cycle connexes, mais plus courtes (formation en orientation professionnelle ou maîtrise en travail social), comme seconde option. Elle peut maintenant planifier devenir membre de l'Ordre des psychologues québécois, et exercer sa profession d'origine au Québec, éventuellement.

4.5.2 Nouvelles représentations de Lajin

S'abstenir du soutien familial traditionnel pour développer son autonomie et se réaliser.

Lajin comprit qu'elle pouvait se débrouiller. Sortie du « carcan » familial, elle acquit l'autonomie dans sa vie générale, et dans son cheminement académique, en particulier. En dépit des moments difficiles, la fierté l'assaille. Elle put choisir la formation qu'elle souhaitait faire à l'origine. Aujourd'hui, elle intervient en petite enfance dans sa garderie privée.

Comprendre la maladie d'un parent

Le programme de D.E.S.S. en santé mentale fit cheminer l'étudiante dans le cadre de son développement socio-professionnel : pendant son enfance, elle se sentait impuissante devant l'alcoolisme de son père. En suivant cette formation, elle pouvait mieux comprendre cette maladie, en plus de bénéficier de connaissances dans ce domaine et d'optimiser ses chances d'accéder à son projet professionnel d'origine : l'intervention sociale.

Échanger avec des supérieurs hiérarchiques

Lajin ne dépend plus des réponses du professeur : elle **échange** avec cette personne, elle s'enquiert de stratégies méthodologiques de travail pour apprendre **comment** produire et présenter ses travaux notés. Ces communications horizontales l'aidèrent à communiquer avec ses pairs dans le cadre des *forums* d'un cours.

Échanger avec des pairs en e-learning

Habituée à une communication implicite et élaborée au Maroc (Hall, 1976), Lajin devait s'habituer à échanger dans un style communicationnel direct, explicite et bref au Québec (B2, verbatim 2, B0153). Elle acquit confiance en elle pour persister dans cet apprentissage, difficile pour elle.

Se responsabiliser dans son apprentissage.

L'apprentissage en *e-learning* a contribué au développement de l'autonomie de Lajin. En outre cette modalité lui permet de concilier le travail, la famille et son projet de formation et d'insertion socio-professionnelle « fort ». Elle précisa toute la discipline gagnée dans le cadre de ses études à la TÉLUQ, sa persistance dans les moments difficiles, l'amélioration des notes acquises à sa première session, et l'obtention d'une bonne moyenne. La relève de ces défis lui permet de développer des méthodes de travail qui la rendirent responsable dans sa démarche d'apprentissage. « [...] ici, en apprenant à faire les choses moi-même, j'avais plus besoin de personne, si on veut. Le prof donn[ait] le travail. Si j'[avais] bien compris les consignes, je p[ouvais] le faire, j'[avais] pas besoin d'aide » (B2, verbatim 3, C0155). Elle initia ses propres recherches documentaires en ligne pour produire ses textes argumentaires et critiques.

À cet effet, Lajin stipula que les professeurs devraient donner des consignes claires et détaillées aux étudiants. Par exemple, les professeurs devraient préciser s'ils attendent un « résumé » ou une « critique » de la part des étudiants (app. B3, entrevue de groupe, 7 juillet 2012). Lajin expliqua qu'au Maroc, un résumé pouvait être rédigé en un seul paragraphe. Or, elle apprit qu'au Québec, un résumé consistait en un tiers d'un texte! (ibid).

6- Acquérir des diplômes en travail social, en éducation et en santé mentale, et ouvrir une garderie privée = réaliser son projet d'insertion socio-professionnelle « fort » et son adaptation socioculturelle.

« Je suis fière d'avoir trouvé ma place ici, de l'avoir gagnée moi-même par ce que... que ça soit un diplôme ou un travail, j'ai dû fournir certains efforts et le résultat, c'est que maintenant, je suis bien ici! **Je trouve que c'est mon deuxième chez-moi.** Je suis bien établie : travail, diplômes »! (B2, verbatim 1, A0124).

S'approprier une nouvelle façon de penser et se réaliser

Loin de son contexte familial, Lajin développa l'autonomie, la confiance en soi et la persistance dans les moments difficiles. Elle put réaliser ses projets et devenir la personne qu'elle souhaitait. Le développement des compétences informationnelles et génériques, les communications avec le chargé d'encadrement et ses pairs, en ligne, et la réalisation de son projet d'insertion socio-professionnelle « fort » au Québec, ont contribué à transformer sa pensée. Cela lui permit de s'affirmer, tout en conservant sa personnalité réservée (app. B3, entrevue de groupe, 7 juillet 2012). Elle relata sa fierté quant à la réalisation de son programme de deuxième cycle en santé mentale et ce, en dépit de deux grossesses et d'un travail à temps plein! Elle précisa toute la discipline gagnée dans le cadre de ses études à la TÉLUQ, sa persistance, l'amélioration de ses notes, suite à sa première session au Québec, plus difficile, et l'obtention d'une bonne moyenne générale.

L'autonomie acquise au Québec amena Lajin à éprouver des doutes relativement à sa capacité à retourner dans une classe marocaine et « [...] à attendre que le professeur donne toute la matière » (B2, verbatim 2, B0153). Sa conception de l'apprentissage avait changé : elle dit exprimer maintenant sa propre opinion!

4.5.3 Nouvelles représentations de Rina

Éprouver des sentiments de liberté, d'autonomie et d'indépendance dans sa vie et dans son apprentissage

En plus du fait que Rina apprécie l'autonomie exercée dans l'apprentissage en *e-learning*, elle préfère sa vie au Québec, car elle peut y vivre les expériences dont elle a envie, parmi lesquelles, certaines ne pourraient être réalisées en Algérie sans en subir de fâcheuses conséquences.

« J pense que ça a toujours été un peu ce caractère un peu rebelle et un caractère berbère, aussi... et puis, peut-être dû aussi à l'oppression qu'on a vécue des années et des années...si ce n'est pas des siècles...je vous dirais que j'ai plus de difficultés à me faire accepter par ma propre

communauté que par la communauté québécoise » (B3, verbatim 1, B0125).

Pilote et Magnan (2012) expliquent que la migration peut permettre de vivre le « nouveau projet de vie » en rompant certaines relations issues du contexte d'origine. « [...] j'étais quand même algérienne pratiquante...là, je ne suis pas pratiquante... je prends un verre de temps en temps [...] » (B3, verbatim 1, B0125). Ramos (2006, p. 26) explique que si l'ancrage identitaire est assuré par les relations avec des membres du contexte d'origine, la cohérence individuelle ou « l'équilibre » de l'étudiant allophone, peut gagner par la construction de nouvelles relations en contexte d'accueil (voir sect. 1.3).

Réaliser certains pardons dans sa vie familiale et personnelle

Rina relata que son immigration québécoise et sa formation de deuxième cycle en santé mentale l'aidèrent à relativiser certains événements vécus dans le cadre de sa vie familiale algérienne. Elle comprit mieux sa relation avec sa mère, pour qui elle visait à avoir de bonnes notes dans son enfance, et à occuper les premiers rangs de la classe.

D'ailleurs, elle dit avoir découvert les rôles de la transmission intergénérationnelle, et celui du contexte socioculturel d'origine, dans le cadre des relations entretenues avec ses parents.

« [...] je comprends mieux l'influence culturelle, je comprends mieux l'influence de la société, pourquoi on est passés par là, pourquoi on a été obligés de faire...d'adopter certaines pratiques parce que bon, la société le voulait...la culture le veut. On peut pas faire porter le chapeau à ses parents [...] C'est comme si je voyais ça comme une évolution, comment les choses changent, comment la culture se transforme, ainsi de suite » (B3, verbatim 3, D0165).

L'expérience de ce D.E.S.S. lui permit un certain rétablissement psychologique. Elle apprit à se comprendre elle-même et s'améliora sur le plan personnel et interpersonnel. « J'ai vraiment adoré, et ça m'a permis beaucoup, beaucoup de choses, pour moi d'abord, de comprendre pourquoi je réagis comme ça. Y'a p't-être quelques années, de corriger aussi, d'apprendre et de comprendre pourquoi j'en suis arrivée à avoir une attitude de groupe » (ibid). Aujourd'hui, Rina affirme ne plus éclater en colère pour des riens. Elle prétend avoir acquis une certaine maturité.

Aborder des supérieurs hiérarchiques

Rina ajusta sa vision du rôle du professeur, en développant des échanges avec eux à l'intérieur de ses cours dans sa formation de D.E.S.S. « Tout ce qui vient de lui [professeur] est irréprochable [en Algérie] » (B3, verbatim 3, B0169)!

Faire des études supérieures en santé mentales et accéder éventuellement à la maîtrise et au doctorat

Rina appuie sur la possibilité d'effectuer des études supérieures en santé mentale. Elle caresse l'espoir de faire une maîtrise en santé mentale à la TÉLUQ, laquelle pourrait être diffusée en 2016¹⁰⁰. Par ailleurs, elle souhaite effectuer un doctorat en santé mentale¹⁰¹. Ces formations, indisponibles en Algérie, représentent des accomplissements pour Rina.

Le tableau 4.3 ci-dessous, récapitule les chocs et leur traitement, les stratégies et les nouvelles représentations sociales des répondantes en *e-learning* en contexte d'accueil. Une conclusion suivra. Le chapitre subséquent présentera les résultats relatifs aux répondants en présenciel de l'UL.

¹⁰⁰ Voir note 73.

¹⁰¹ Rina révéla à la chercheuse son projet de réalisation d'un doctorat lors d'une conversation téléphonique, le 27 février 2013. Cet entretien se tenait en dehors des entrevues formelles.

Tableau 4.3 : Étudiantes en *e-learning*, expériences et expérimentations de chocs éducationnels, application de stratégies, et transformation de représentations sociales en contexte d'accueil

Chocs, stratégies et nouvelles représentations sociales/étudiante en <i>e-learning</i>	Chocs nécessitant de substantielles modifications comportementales, des valeurs et des relations	Chocs transformés en acquis expérimentiels	Stratégies d'acculturation (SAC), d'adaptation psychologique (SADP) et socio-culturelle (SADSC)	Nouvelles représentations sociales
Carmen ↓	Mise hors-programme : méconnaissance des règlements d'études de la TÉLUQ et du système éducatif québécois	Accessibilité aux ressources en santé mentale au Québec	Apprendre la langue française, parlée et écrite (SAC)	Aborder des supérieurs hiérarchiques
	Aridité des normes de présentation des travaux notés de la TÉLUQ	Ajustements au contexte d'apprentissage en <i>e-learning</i>	Occuper des emplois conducteurs vers un « emploi de qualité et qualifié » pour s'adapter socio-culturellement	Apprendre « en faisant »
	Évaluation écrite et argumentaire	Apprentissage de pratiques en santé mentale	Travailler en santé mentale à temps plein, en étudiant en santé mentale à temps partiel, à la TÉLUQ (SADSC)	Accéder aux connaissances théoriques et pratiques en santé mentale
		Ajustement aux pratiques d'encadrement en <i>e-learning</i> à la TÉLUQ, et clarté des rétroactions et du système de notation	Suivre un programme en santé mentale (SADSC)	Adopter un nouveau rapport au Savoir, et développer des compétences génériques (ICEA, 2012).
		Développement de compétences informationnelles et de l'autonomie dans l'apprentissage	Étudier en <i>e-learning</i> pour concilier travail et famille (SADSC)	(Re)conquérir l'emploi de qualité et qualifié d'origine : faire un doctorat en psychologie et pratiquer au Québec
			Négocier avec des représentants hiérarchiques (SADP)	
			Reprendre un cours échoué (SAC)	

Chocs, stratégies et nouvelles représentations sociales/étudiante en <i>e-learning</i>	Chocs nécessitant de substantielles modifications comportementales, des valeurs et des relations	Chocs transformés en acquis expérimentiels	Stratégies d'acculturation (SAC), d'adaptation psychologique (SADP) et socio-culturelle (SADSC)	Nouvelles représentations sociales
			Produire un mémoire sur une problématique de santé mentale des immigrants en contexte d'accueil (SADSC)	
Lajin ↓	Modification du rapport familial et développement de l'autonomie	Double-refus d'admission au premier choix de programme	Persister dans les moments difficiles (SAC)	S'abstenir du soutien familial traditionnel et développer son autonomie
	L'apprentissage en <i>e-learning</i> , seule		Substituer son projet de formation initiale, en un nouveau projet d'insertion socio-professionnel « fort », connexe au premier, et constitué de trois programmes de formation (SASC)	Comprendre la maladie d'un parent
	Développement des compétences informationnelles et de l'autonomie dans son apprentissage.		Étudier en <i>e-learning</i> pour concilier travail et famille (SADSC)	Échanger avec des supérieurs hiérarchiques
	Encadrement en <i>e-learning</i> et rétroaction écrite à la TÉLUQ		Développer ses compétences informationnelles et rédactionnelles (<i>e-learning</i>), encadrée par le soutien socio-affectif de pairs québécois (lors d'études en présenciel), et acquérir de l'autonomie (SADP)	Échanger avec des pairs en <i>e-learning</i>
	Apprentissage du travail d'équipe au Québec : en présenciel et en <i>e-learning</i>		Engager des communications horizontales avec les personnes chargées d'encadrement (SADP)	Se responsabiliser dans son apprentissage
			Employer un style communicationnel	Acquérir des diplômes et réaliser

Chocs, stratégies et nouvelles représentations sociales/étudiante en <i>e-learning</i>	Chocs nécessitant de substantielles modifications comportementales, des valeurs et des relations	Chocs transformés en acquis expérimentiels	Stratégies d'acculturation (SAC), d'adaptation psychologique (SADP) et socio-culturelle (SADSC)	Nouvelles représentations sociales
			direct, bref et explicite (Hall, 1976) (SAC)	son projet d'insertion « fort » (Boutinet, 2005), et son adaptation socio-culturelle.
				Se réaliser
Rina ↓	Échec d'un cours	Modification du rapport familial	Reprendre sa formation d'origine au Québec (SAC)	Actualiser son autonomie dans sa vie privée et dans son apprentissage
	Réalisation de travaux d'équipe	Accessibilité des contenus pratiques et théoriques, en santé mentale au Québec	Appliquer les pratiques québécoises en milieu de travail hospitalier (SAC)	Réaliser certains pardons dans sa vie familiale et personnelle
		Résistance aux stéréotypes	Employer l'humour pour dédramatiser les stéréotypes (SAC)	Aborder des supérieurs hiérarchiques
		Apprendre en <i>e-learning</i> et assumer son autonomie	Développer ses compétences informationnelles et son autonomie dans l'apprentissage	Faire des études supérieures en santé mentales (D.E.S.S), et accéder éventuellement à la maîtrise et au doctorat
		Échanges horizontaux avec les chargés d'encadrement	Échanger avec ses pairs dans le cadre d'un cours en <i>e-learning</i> (SAC)	
		Application de pratiques académiques évaluatives plus souples au Québec qu'en Algérie	Verbaliser son échec de cours avec son chargé d'encadrement puis reprendre ce cours échoué (SAC)	
		Apprentissage en groupe, de pratiques en santé mentale, dans le cadre d'un cours/programme en <i>e-learning</i> ,	Créer et entretenir des amitiés québécoises (SADSC)	

4.6 Conclusion

Les trois étudiantes ont relevé les défis de «ré-apprentissage», parfois abrupts, tantôt faciles, mais omniprésents en contexte d'accueil. Les chocs culturels et éducationnels furent traités en modifiant des comportements, des valeurs et des types communicationnels (relationnels), appliqués dans les multiples interactions incluses dans l'acte d'apprendre. Les principaux chocs qui ont émergé : les relations horizontales exercées auprès de personnes de niveaux hiérarchiques supérieurs, et les échanges entre les pairs, en ligne, particulièrement ceux ayant trait à la réalisation du travail noté en groupe, furent généralement expérimentés telle une ouverture, une découverte, une nouvelle représentation de l'apprentissage.

Quant aux méthodes de production et de présentation des travaux notés, ils consistèrent en de douloureux apprentissages, difficilement pris en compte, mais impossibles à éviter. L'évaluation écrite représentait parfois un défi important à relever, particulièrement pour Carmen, car l'évaluation orale s'avérait plutôt fréquente en Colombie. À noter que les répondantes n'ont guère précisé avoir trouvé difficile l'ontologie (quoi) des objets d'apprentissage, mais plutôt, les normes de présentation de leurs travaux (pour quoi), et les méthodes de travail à appliquer pour les rendre (comment).

Si la représentation d'un objet d'apprentissage peut varier, les façons de le « percevoir », ou de l'expérimenter, aux sens d'expérience (objectivité, *Zweckrationalität*) et d'expérimentation (subjectivité, *Affektual*), découlent des paradigmes socio-empiriques appliqués dans le contexte à l'intérieur duquel l'objet a été initialement encodé. Cela peut expliquer pourquoi l'objet n'est pas remis en question par les répondantes, mais plutôt ses normes d'application (pour quoi) et de production heuristique (comment).

Les répondantes éprouvèrent des difficultés avec la sémantique d'un objet (le signifié du contexte d'accueil)¹⁰², et/ou la façon de se le représenter en contexte d'accueil.

Par exemple, les contextes culturels colombien, marocain et algérien, davantage rattachés à la prédominance institutionnelle, n'autorisent guère de remettre la parole du professeur en question. Or, celui-ci peut se retrouver avec des plaintes acheminées à son endroit, en contexte culturel québécois. Le département des plaintes de la TÉLUQ, et l'*ombudsman* de l'UL et de l'ÛQAM pourraient en témoigner ! Ce type de services est pratiquement inconnu dans les pays d'origine de ces étudiantes allophones.

Originaires de sociétés à l'intérieur desquelles les théories et pratiques éducatives découlent plutôt de concepts académiques, en opposition à la tendance d'application de concepts cognitivistes et constructivistes au Québec (Barmeyer, 2007), les répondantes ne questionnèrent guère la nature de ce qu'elles y ont appris, mais elles insistèrent pour connaître **comment** présenter cet objet (la forme), et le produire (contenu). Elles dirent comprendre de **quoi** il s'agissait, mais éprouvèrent de fortes difficultés à le présenter (normes) et à l'opérationnaliser (application des méthodes de production des travaux). Elles ignoraient comment appliquer ces concepts au Québec, car elles les avaient toujours encodés, opérationnalisés et appliqués **différemment**, selon les paradigmes véhiculés et promus au sein de leur culture et de leur contexte éducatif d'origine.

Selon Bloom et al. (1956), ces apprenantes « savent et comprennent », mais ignorent comment « appliquer, analyser, synthétiser et évaluer ». Elles ont dû apprendre comment réaliser les fonctions ou les tâches découlant de ces opérations, en contexte québécois. Ces apprenantes sont habituées de **mémoriser** et de **reconnaître**, mais

¹⁰² Voir : de Saussure (1916).

ignorent comment illustrer, synthétiser, analyser et convaincre ou opiner (ibid) parce que ces 4 opérations ne sont guère mises en œuvre, ni encouragées, dans leur culture éducative et académique d'origine.

Ces lacunes illustrent les pratiques éducatives et les dispositifs d'accueil pouvant être mis à la disposition des étudiants allophones par les Universités québécoises.

L'apprentissage des méthodes et des normes de présentation et de production des travaux notés en contexte universitaire québécois francophone se manifeste comme un besoin criant. Les structures d'envoi et d'accueil des étudiants allophones doivent afficher des dispositifs correspondant davantage à leurs besoins, en ligne avec la réalité migratoire québécoise, canadienne et internationale (Collin et Karsenti, 2012, p. 41).

Ce constat tend en outre, à expliquer la différence épistémologique (pourquoi) d'application de la dimension culturelle de la distance hiérarchique. Cette réalisation, difficile au départ pour les répondantes, transforma pourtant leur représentation d'origine de l'apprentissage. Dans leur contexte d'origine, le professeur jouait le rôle de détenteur **unique** du Savoir. Ainsi, l'apprentissage tendait à s'y réaliser selon un paradigme binaire, où le professeur **donnait**, et l'étudiant **recevait**, sans remettre en question l'objet. L'étudiant n'y avait pas l'occasion de résoudre, de synthétiser, d'analyser ou d'argumenter (Bloom et al., 1956).

Or, l'acquisition de ces compétences correspond aux principaux chocs éducationnels que les étudiantes allophones en *e-learning* vécurent au Québec. Ces chocs furent expérimentés lors de la rédaction de textes argumentaires et critiques, de la réalisation de sa propre recherche documentaire scientifique (recension d'écrits), du développement de sa propre opinion et de son autonomie, de la production

d'évaluations écrites argumentaires ou critiques, et lors des échanges avec les professeurs ou chargés d'encadrement, et avec les pairs, en ligne.

Ces échanges furent exercés dans le cadre de travaux notés, à l'intérieur desquels les étudiantes résolvaient des cas pratiques de santé mentale. Ce dernier choc, majeur, renversa Carmen, car dans ce cadre, le chargé d'encadrement ne participait pas à la co-construction de l'objet. Il agissait en retrait. Carmen avoua n'avoir jamais vu une telle situation en Colombie.

Au Québec, la distance hiérarchique s'amenuise et les pratiques éducatives découlent davantage d'approches cognitivistes et socio-constructivistes, permettant aux étudiants, plus autonomes, d'acquérir leur Savoir de plusieurs sources, et de pouvoir échanger horizontalement (Hall, 1976).

D'ailleurs, les *forums* et les communautés de pratique encouragent ces échanges horizontaux, basés sur les connaissances et intérêts communs, plutôt que selon une hiérarchie verticale. Cela n'empêche guère qu'un ou des individus ne s'infiltrant pour imposer un tel ordre, mais le contexte interactif de ces plateformes conduit le modérateur ou le chargé d'encadrement, à adopter une attitude plus facilitatrice et moins autoritaire. La communauté de pratiques (Wenger, 1999), que peut consister le *forum*, guident les interactants vers la co-construction de l'objet, en véhiculant les connaissances et les intérêts communs pour résoudre la problématique.

Cela diffère fondamentalement de ce que les apprenantes interrogées ont expérimenté dans leur contexte d'origine où elles **recevaient** l'objet, déjà construit par le professeur, et incriticable.

Seule Lajin mentionna éprouver certaines difficultés communicationnelles sur le *forum* du cours, en spécifiant qu'au Maroc, les protagonistes lui semblaient porter

d'avantage attention au fait de ne pas meurtrir leurs pairs. En revanche, elle souligna qu'au Québec, elle trouvait que les interactants exprimaient leurs dires sans se préoccuper des dommages collatéraux que ces derniers pouvaient déclencher. Cela correspond au style communicationnel bref et explicite, appliqué au Québec (Hall, 1976).

À noter que chacune des répondantes a suivi ce même cours à des moments différents¹⁰³. Ainsi, elles ne faisaient pas partie du même groupe de travail. Pourtant, elles arrivèrent à la même conclusion. Elles ont apprécié les échanges, le travail en ligne et en groupe, et la résolution de problématiques concrètes.

Ces processus d'acculturation et d'adaptations, exigèrent parfois de complexes opérations mentales, nécessitant d'emprunter, voire d'adopter des valeurs différentes, divergentes ou opposées à celles habituelles, issues du contexte d'origine.

À titre d'exemple, participer à un examen en ligne dans le cadre d'un *forum*, alors que la production habituelle d'examens, en contexte d'origine, était réalisée individuellement, dans une classe en présenciel, après avoir tout appris « par-cœur », et consistait à « remettre le contenu » que le professeur avait diffusé en classe (v. p. 102), déclencha des opérations mentales relatives à une nouvelle expérience et à une nouvelle expérimentation.

Faire face à l'inconnu de plusieurs façons : produire un examen en ligne, en groupe, en développant et co-construisant le contenu, de manière continue, en modes synchrone et asynchrone, exigeait de modifier ses comportements habituels.

Se fier constamment au professeur, apprendre « par-cœur » et ne réitérer que les contenus véhiculés par lui, ne consistaient plus à des stratégies efficaces, en situation

¹⁰³ Voir note 54.

d'apprentissage en ligne. La participation à un *forum* asynchrone, permet de réfléchir davantage que dans le cadre d'un examen traditionnel, où l'apprenant doit répondre à l'intérieur d'un délai.

Quant à la valeur culturelle relative à échanger avec le professeur, elle consistait résolument en une nouvelle représentation de l'apprentissage. Cette mobilité de la distance hiérarchique amenait un nouveau type communicationnel : les étudiantes pouvaient participer à la construction de l'objet. Elles n'attendaient plus les instructions du professeur pour déclencher leurs actes d'apprentissage. Elles devaient poursuivre en cherchant elles-mêmes les références scientifiques, en les évaluant et en les sélectionnant pour produire leurs travaux et développer leur propre opinion, tout en exerçant leur pensée critique.

Certaines émotions furent vécues intensément pour relever le défi de « ré-apprendre » en contexte d'accueil, et certains types communicationnels, jamais abordés en contexte d'origine, furent mis en œuvre pour s'approprier un objet d'apprentissage, pour obtenir son diplôme, pour appliquer des pratiques nouvelles en contextes d'accueil, académique et professionnel, ou pour réaliser son projet d'insertion socio-professionnelle « fort », et reconquérir un « emploi de qualité et qualifié ».

Des stratégies d'acculturation commandèrent ces modifications comportementales, les stratégies d'adaptation psychologique nécessitèrent la modification des valeurs, et les stratégies d'adaptation socio-culturelle exigèrent d'emprunter des voies communicationnelles et relationnelles, entièrement nouvelles pour les trois répondantes. Effectuer un examen sur un *forum* en ligne, et en groupe, en vue de résoudre une problématique concrète de santé mentale, taboue en contexte d'origine, impliqua d'argumenter avec ses collègues, en ligne (comportements), de risquer de contredire l'opinion du professeur (valeur), d'employer le **JE** et de conscientiser le *self*, pour **s'adapter socio-culturellement**, en co-construisant le nouveau **signifié**, par

la convergence des communications et des relations sur la plateforme virtuelle d'apprentissage. Ces processus tendirent à favoriser la création d'une communauté de pratiques (Wenger, 1999). La participation à cette communauté, permet d'enrichir la pratique des participantes, novices (Lajin et Carmen), et experte (Rina).

Cette expertise pouvait s'avérer en outre, utile dans le cadre de leur insertion socio-professionnelle puisque selon Li, Grimshaw, Nielson, Judd, Coyte et Graham (2009), des communautés de pratique servirent « [...] to evaluate evidence for the effectiveness [...] in the health sector in improving the uptake of best practices ».

En revanche, la tenue d'une communauté d'apprentissage à court terme, telle celle produite en présenciel, et étudiée dans cette recherche, n'aurait permis qu'une production plus ardue du travail noté puisque les équipes de travail, constituées seulement de nouveaux étudiants allophones, pouvaient manquer d'informations, de savoir-faire et savoir-être, pour réaliser toutes les tâches de manière efficace et efficiente, en contexte québécois.

Par ailleurs, à l'intérieur du *forum* en ligne en asynchrone, les étudiantes-praticiennes purent réfléchir et développer leur propre opinion avant de l'exprimer, tout en l'ajustant au contenu co-créé, avec des pairs, québécois d'origine et allophones, en vue de bâtir le nouvel objet (signifié), solution à la problématique concrète exposée en guise de travail noté. Ainsi, ces apprenantes pouvaient accéder à leur guise, aux pratiques novices et expertes en santé mentale, employées en contexte québécois.

L'absence de « *in-group* » et de « *out-group* » (Patez, 1997) sur le *forum*, permet d'optimiser les échanges de Savoirs, savoir-être, savoir-faire, savoirs tacites et compétences sociales (*social skills*).

Tous ces « ré-apprentissages » ont conduit les apprenantes en *e-learning*, à ou vers la réalisation de leur projet d'insertion socio-professionnelle « fort », et de leur adaptation socioculturelle (v. tabl. 4.3).

Ainsi, Carmen peut échanger avec des professeurs et des représentants hiérarchiques, a modifié considérablement son rapport au Savoir, et planifie effectuer son doctorat d'ici 2015 pour reprendre la pratique de psychologue. Son diplôme de DESS au Québec et la production de son mémoire, peuvent y contribuer.

Au Québec, Lajin a pu suivre les formations et obtenir les diplômes en relation d'aide, qu'elle souhaitait déjà réaliser, au Maroc. Elle apprit à échanger avec des supérieurs hiérarchiques, et ses pairs, en présenciel et en ligne. En accédant aux connaissances théoriques et pratiques en santé mentale, elle put comprendre la maladie de son père. Aujourd'hui québécoise indépendante, elle a ouvert sa garderie privée, a épousé un québécois et est mère de deux enfants.

À l'instar de ses paires, Rina échange avec les professeurs ou chargés d'encadrement, actualise son autonomie, et comme Lajin, a pu faire certains pardons dans sa vie personnelle et familiale.

Enfin, elle souhaite poursuivre des études supérieures de maîtrise (2016), et doctorales en santé mentale.

CHAPITRE V

RAPPORT INTERCAS SUR L'INSERTION INTERCULTURELLE : ÉTUDIANTS EN PRÉSENCIEL À LA MAÎTRISE EN SANTÉ COMMUNAUTAIRE (Université Laval)

Une étudiante et deux étudiants de la maîtrise en santé communautaire à l'Université Laval ont raconté leur insertion en contexte socio-académique québécois. Tous étaient étudiants de première génération, mais à l'opposé des autres participants-étudiants de cette étude, Cissé pouvait référer à son père relativement à son insertion interculturelle au Québec, car ce dernier avait déjà étudié à l'Université de Sherbrooke.

Les trois étudiants-répondants en présenciel ont décrit les malentendus interculturels et les chocs, culturels et éducationnels qu'ils ont confrontés, en plus des processus et stratégies développés pour relever le défi du «ré-apprentissage», en dépit de plusieurs pertes référentielles. En outre, ils ont évalué leur formation reçue en contexte d'accueil, prélude à la concrétisation de leur projet d'insertion socio-professionnelle « fort » (Boutinet, 2005), de récupération de « l'emploi de qualité et qualifié », et prétexte à la réalisation de leurs processus d'acculturation psychologique, et d'adaptations psychologique et socio-culturelle.

5.1 Contexte pré-migratoire

Cissé arriva seul à Québec en 2010. Il quittait une Université américaine (Philadelphie), où il avait séjourné le temps d'une session, pour y apprendre l'anglais. Quant à Joseph et son épouse Fatima, parents de deux jeunes garçons de trois et cinq ans, ils arrivèrent à Montréal quelques semaines après l'important tremblement de terre survenu le 12 janvier 2010 à Port-au-Prince, Haïti.

Les trois étudiants détenaient leur statut de RP¹⁰⁴. Alors que Cissé pouvait compter sur le soutien d'amis et compatriotes déjà installés à Québec, le couple bénéficiait de l'aide du frère de Fatima, qui résidait à Montréal à cette époque.

Fatima raconta que le contexte sociopolitique d'insécurité de la capitale haïtienne, la volonté de réaliser une carrière médicale lucrative, et le désir d'offrir « une belle vie » à ses enfants, l'amenèrent à quitter son pays d'origine (A3, verbatim 3, C0158). Une dizaine d'années plus tôt, son frère cadet émigrerait d'Haïti pour travailler à Montréal, et l'invitait à le suivre. Or, le fait de savoir qu'elle ne pourrait y pratiquer la médecine, à moins d'y recommencer le programme d'études en totalité, l'avait retenue dans son pays d'origine. « [...] au moment de finir ma médecine [en Haïti], recommencer [au Québec], c'était hors de question » (ibid)!

Le Collège des Médecins du Canada (CMC) impose la réussite d'examens d'évaluation (EECMC) aux médecins formés dans d'autres pays¹⁰⁵. Selon Joseph, ces derniers doivent réussir ces examens et entrer en résidence, ou reprendre en entier leur formation médicale. Certains de ses collègues et compatriotes ont réussi les examens de médecine américains, *United States Medical Licensing Examination* (USMLE)¹⁰⁶, obtinrent le visa qui leur permettait de résider aux États-Unis, et purent y faire leur spécialisation.

Formés en médecine à l'Université d'État d'Haïti (UEH) à Port au Prince¹⁰⁷ en guise de formation initiale, Joseph et Fatima avaient pratiqué au sein d'ONG et à l'hôpital général de la capitale haïtienne. Tous deux avaient précédemment fait un D.E.S.S. en populations et développement, à cette même Université.

¹⁰⁴ Voir : <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/immigrer-installer/etudiants/demeurer-quebec/residence-permanente/index.html> (consulté le 20 septembre 2012). Joseph et Fatima ont eu leur statut de résident permanent en août 2009. Cissé avait demandé ce statut alors qu'il était étudiant dans une Université américaine et qu'il préparait sa venue à Québec.

¹⁰⁵ Voir : <http://mcc.ca/fr/examens/>, consulté le 13 janvier 2013.

¹⁰⁶ Voir : <http://www.usmle.org/>, consulté le 13 janvier 2013.

¹⁰⁷ Voir : <http://fmp.ueh.edu.ht/index.php/medecine/66-medecine>, consulté le 11 mars 2013.

Par ailleurs, ils avaient participé à de nombreux congrès internationaux en médecine aux États-Unis.

Quant à Cissé, formé en médecine à l'Université de Bamako (UdeB) au Mali à titre de formation initiale¹⁰⁸, il n'avait exercé que dans le cadre de stages d'études au sein d'organisations communautaires. Il y avait transigé avec des représentants de la coopération suisse « [...] qui formaient un peu les jeunes chercheurs maliens [...] » (A1, verbatim 2, B0116).

Ces trois étudiants ont reçu leur diplôme de docteur en médecine, réalisé dans leur pays d'origine, lequel diplôme correspond au Doctorat de premier cycle de 5 ans québécois, selon le gouvernement du Québec¹⁰⁹. Mais le CMC exige la réussite des EECMC, et la réalisation de la résidence en spécialité de médecine au Canada, ou la reprise de la formation médicale universitaire québécoise ou canadienne entière, pour pratiquer au Québec et au Canada.

Enfin, tous trois maîtrisaient la langue française comme langue seconde, et avaient déjà transigé en contexte interculturel.

5.2 Se former pour s'insérer au Québec.

Cissé visait à apprendre de nouvelles pratiques d'intervention, lesquelles il avait d'ailleurs identifiées être véhiculées dans certains programmes de l'Université de Montréal (UdeM) et de l'UL. « Je voulais faire santé publique... c'était pour étudier les interventions [...] en fait, la santé publique m'intéressait depuis que j'[avais] commencé mes études médicales » (ibid).

¹⁰⁸ Voir : <http://u-bamako.ml/refer.org/spip.php?article52>, consulté le 11 mars 2013

¹⁰⁹ Voir : http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=7&file=GPI_3_1_HAITI.pdf, consulté le 16 février 2013.

Voir : http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=7&file=GPI_3_1_MALI.pdf, consulté le 16 février 2013.

Il débuta son programme de maîtrise en septembre 2010. À son instar, Fatima et Joseph souhaitaient acquérir des méthodes de travail et des pratiques d'intervention.

« [...] donc, c'est ça, faut avoir des outils, mais j'ai un p'tit peu souffert de ça [du manque de créativité] parce que là, j'étais comme quelqu'un qui apprenait sur le tas parce que c'était ...j'étais dans un milieu de santé publique, comme étudiant en santé publique [stage en médecine à l'UEH]» (A2, verbatim 3, D0163).

Au cours de l'année 2010, le frère de Fatima avait déménagé de Montréal à Québec pour des raisons professionnelles, et demanda à sa sœur de l'y joindre. Fatima et Joseph, son époux, acquiescèrent à sa demande. D'ailleurs, la maîtrise en santé communautaire de l'UL – option évaluation avec mémoire – répondait à leurs besoins d'acquisition de connaissances pratiques et pouvait les aider à s'insérer en contexte d'accueil québécois. Dans le but de réaliser leur projet d'insertion socio-professionnelle « fort », ils avaient fait leur première demande d'admission en médecine à l'UL, dès l'automne 2010. Or, ils essuyèrent un premier refus. Dès lors, ils débutèrent la maîtrise en santé communautaire.

Deux ans plus tard, ils vécurent le même rejet du département de médecine. Ils avaient toutefois réalisé que la formation de maîtrise qu'ils suivaient, pouvait les conduire à un « emploi de qualité et qualifié », dans le cas où la pratique médicale leur serait proscrite en territoire québécois et canadien, à défaut de réussir les examens du Collège des médecins du Canada (CMC), ou/et d'être admis au programme de médecine de l'UL, ou d'une autre Université québécoise. Pour Joseph et Fatima, ce programme de maîtrise s'avérait un « passeport » vers un emploi réglementé, car « [i]mmigrants educated in Asia, Latin America, and the Caribbean prove to be much less likely to secure access to a regulated occupation than either the native born or other immigrants [in Canada] » (Girard et Smith, 2009).

La réussite des examens d'évaluation du collège des médecins du Canada (EECMC) pourrait faire en sorte qu'ils puissent entrer directement dans leur champ de spécialisation, en résidence. À cet effet, Joseph explicita qu'il planifiait du temps d'étude pour réussir ces examens. Dans le cas contraire, l'entièreté de la formation médicale devrait être reprise.

Fatima avait réalisé que l'acquisition d'un diplôme québécois aux études supérieures pourrait leur permettre de réitérer leur demande en médecine à l'UL, mais cette fois-ci, sous un autre intitulé.

« Quand on avait essayé [la première fois], c'était à titre de changement de programme. Comme quoi, y'a toute une diversité de manières de s'inscrire à l'Université » [...] « Ce sera comme changement de carrière, mais à ce moment-là, j'aurai ma maîtrise ou bien je [pouvais] postuler comme médecin venant de l'étranger » (A3, verbatim 3, C0158)!

Elle prit soin de préciser que dans ce cadre, elle croyait qu'il n'y avait que trois places par année pour tout le Québec (ibid).

Le tableau 5.1 ci-dessous démontre les caractéristiques sociodémographiques, les formations, et les emplois en contexte d'origine, ainsi que les visées « d'emploi de qualité et qualifié » au Québec, des répondants en présenciel.

Tableau 5.1 : Caractéristiques sociodémographiques, formations et emplois en contexte d'origine, et visées « d'emplois de qualité et qualifié » des répondants en présenciel, à leur arrivée au Québec.

Code d'identité	A1	A2	A3
Pseudonyme	Cissé	Joseph	Fatima
Année d'arrivée et statut immigrant	2010 RP ¹¹⁰	2010 RP	2010 RP
Année d'obtention citoyenneté	N/A	N/A ¹¹¹	N/A
Âge à l'arrivée	31	36	36
Pays d'origine	Mali	Haïti	Haïti
Langues Première Seconde Troisième	Bambara Français Anglais	Créole Français Anglais	Créole Français Anglais
Personnes-ressources au Québec	Amis compatriotes	Beau-frère et amis compatriotes	Frère et amis compatriotes
Emploi d'origine	Médecin (statut étudiant)	Médecin	Médecin
Emploi de qualité et qualifié, visé au Québec	Intervenant en santé, agent de recherche (pratique professionnelle) ou doctorant en santé publique/santé communautaire ou pratique médicale ¹¹²	Intervenant en santé, agent de recherche ou formation médicale à l'UL, et pratique médicale ¹¹³ au Québec	Intervenante en santé ou agente de recherche ou formation médicale à l'UL, et pratique médicale au Québec

¹¹⁰ Voir :

<http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/immigrer-installer/etudiants/demeurer-quebec/residence-permanente/index.html>, consulté le 20 septembre 2012.

¹¹¹ Aucun répondant de l'UL n'était CC lors de la première entrevue. Joseph précisa que ce statut ne l'intéressait guère.

¹¹² Lors de la première entrevue, Cissé évoque la pratique médicale au Québec, mais au contraire de ses pairs en présenciel, il n'élabora pas faire une demande d'admission en médecine à l'UL, ni réaliser les EECMC.

¹¹³ Voir : <http://www.mcc.ca/fr/exams/ee/>, consulté le 1er novembre 2012. Lors d'entrevues ultérieures, Joseph évoqua la possibilité de réaliser les USMLE et de pratiquer la médecine aux États-Unis. Fatima, son épouse, tenait à pratiquer et à s'adapter au Québec.

Les trois répondants étudiaient à la maîtrise en santé communautaire, programme dispensé en présenciel par l'UL à Québec.

Ce dernier contient 45 crédits et priorise la dimension pratique de l'intervention : il permet aux étudiants de diverses origines ethnolinguistiques de planifier et d'intervenir dans leur pays d'origine.

« Ce programme est développé en partenariat avec plusieurs milieux de pratique et vous permettra d'être au fait des visions et des approches qui mettent l'accent sur la polyvalence du rôle qu'est appelé à jouer un praticien, un consultant ou un chercheur. Vous évoluerez dans un environnement multidisciplinaire où professeurs et conférenciers chevronnés issus de différentes disciplines viennent enrichir la qualité de la formation offerte. Vous bénéficierez d'un corps professoral compétent offrant une qualité d'encadrement remarquable. Si vous êtes un étudiant étranger, vous aurez la possibilité de travailler sur une problématique propre à votre pays » ¹¹⁴ [...]

« Les objectifs généraux du programme sont les suivants:

- acquérir des connaissances sur la compréhension des problèmes et des déterminants de la santé d'une population;
- acquérir des connaissances sur les différentes approches théoriques et sur les différentes méthodes de recherche utilisées en santé communautaire;
- développer la compétence ou les habiletés nécessaires pour appuyer ou pour réaliser des interventions en santé communautaire;
- susciter une réflexion critique de nature épistémologique et éthique [...] » ¹¹⁵.

¹¹⁴ Voir : <http://www2.ulaval.ca/les-etudes/programmes/repertoire/details/maitrise-en-sante-communautaire-evaluation-avec-memoire-m-sc.html#presentation-generale&avantages-ul>, consulté le 10 janvier 2011.

¹¹⁵ Voir : <http://www2.ulaval.ca/les-etudes/programmes/repertoire/details/maitrise-en-sante-communautaire-evaluation-avec-memoire-m-sc.html#description-officielle>, consulté le 10 janvier 2011.

Quant au cours à partir duquel ces trois répondants furent invités et sélectionnés dans le cadre de cette étude, SAC 6018 : *Planification des interventions en santé communautaire*, il vise « [...] l'acquisition et la maîtrise de concepts, d'approches et de méthodes utiles à l'élaboration et à l'implantation de programmes ou de projets en santé communautaire. De plus, la présentation d'expériences déjà réalisées ou en cours, au Québec ou ailleurs, est l'occasion de mener une analyse concrète de différents contextes d'intervention en santé communautaire dans lesquels sont utilisés ces outils de travail et d'en dégager les forces et les limites »¹¹⁶.

À noter que lors de l'invitation à participer à cette recherche, près de 50% (5 personnes sur 12) des étudiants de la classe provenait de l'extérieur du Québec ou du Canada, et parlait et écrivait le français comme deuxième ou troisième langue.

Tel qu'explicité au chapitre précédent, le choix du domaine de la santé s'explique par le fait qu'il ne prend pas toujours en compte les diverses représentations des maladies, selon les ethnies, les cultures et les théories médicales traditionnelles, lors de l'élaboration de diagnostics. Les cliniciens peuvent être tentés de diagnostiquer davantage selon les normes locales et spécifiques de leur milieu de pratique, sans tenir compte des représentations culturelles et sociales du patient (Gaw, 2001). L'hégémonie occidentale peut orienter la rédaction des *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) et cela peut inférer des difficultés communicationnelles conduisant à des malentendus interculturels.

Ci-dessous, le tableau 5.2 vise à récapituler les visées d'emploi et les formations liées à l'adaptation socioculturelle québécoises des étudiants en présenciel.

¹¹⁶Voir :

https://capsuleweb.ulaval.ca/pls/etprod7/bwckctlg.p_disp_course_detail?cat_term_in=201305&subj_code_in=SAC&crse_num_in=6018, consulté le 10 janvier 2011.

Tableau 5.2 : Caractéristiques socio-professionnelles et académiques des étudiants en présenciel en contexte québécois.

Code d'identité	A1	A2	A3
Pseudonyme	Cissé	Joseph	Fatima
Formation au Québec/ mode de diffusion/ institution	Maîtrise en santé communautaire/ Présencielle/ UL	Maîtrise en santé communautaire/ Présencielle/ UL	Maîtrise en santé communautaire/ Présencielle/ UL
Mise hors-programme	0	0	0
Nombre d'échecs	0	0	0
Nombre de refus/ Programme UL	0	2/Médecine	2/Médecine
Stage (QC)	Recherche à l'INSPQ	Recherche à l'INSPQ	Recherche à l'INSPQ
Projet d'insertion «fort» (2012)	Pratique professionnelle au Québec, aux États-Unis ou au Mali, et doctorant en santé publique/ santé communautaire au Québec	Formation médicale à l'UL ou réussite des EECMC et pratique médicale québécoise, ou réussite des USMLE et pratique médicale américaine ou agent de recherche	Agente de recherche, ou formation médicale à l'UL, ou réussite des EECMC et pratique médicale québécoise

5.3 Traitement des malentendus interculturels et des chocs : défis et acquis expérientiels.

En venant au Québec, Cissé visait à apprendre des pratiques d'intervention. Ensuite, il souhaitait travailler en recherche et acquérir de l'expérience professionnelle au Québec, en Europe, aux États-Unis ou Mali, et réaliser éventuellement un doctorat en santé publique ou santé communautaire, au Québec. À son instar, Joseph visait à acquérir de nouvelles pratiques médicales. Il envisageait pratiquer la médecine essentiellement au Québec, ou aux États-Unis. Il planifiait du temps d'études pour réaliser les EECMC. Il y évaluait les diverses opportunités¹¹⁷.

¹¹⁷ Voir : <http://www.mcc.ca/fr/exams/ee/> Consulté le 1^{er} novembre 2012

« En fait, si l'on passe l'examen, on a pas à refaire la médecine, on va faire une spécialisation, on va aller en résidence [dans son champ de spécialité : obstétrique] »¹¹⁸ (A2, verbatim 2, D0119). Ainsi, il n'aurait pas à reprendre en entier sa formation médicale au Québec.

Par ailleurs, la maîtrise en santé communautaire lui offrait un atout supplémentaire pour parvenir à la pratique médicale québécoise tant souhaitée : un diplôme québécois pourrait l'aider à se faire admettre en médecine à l'UL, ou lui permettre d'occuper un poste d'agent de recherche, à titre alternatif, pour réaliser son « intégration économique » (Girard, Smith et Renaud, 2008).

La pratique médicale aux États-Unis s'avérerait une seconde option. Quant à la pratique haïtienne, elle signifierait l'échec de son projet migratoire. « [...] ça me plairait toujours de revenir [en Haïti], mais en terme de revenir **vraiment**. Il faudrait que je sois dans un état **d'échec avéré**, c'est-à-dire que je constateraie que l'entreprise que j'ai faite de venir [au Québec], ça n' [aurait] pas marché » (A2, verbatim 3, D0163).

À l'instar de son époux, Fatima visait la pratique médicale québécoise en se faisant admettre en médecine à l'UL. Après une maîtrise en santé communautaire à l'UL et une expérience professionnelle de recherche connexe, elle souhaitait y réitérer sa demande d'admission. Cette alternative ne fonctionna pas non plus en septembre 2011, mais Fatima confirma vouloir éventuellement renouveler sa demande d'admission. Elle considérait en outre, l'option de réussir les EECMC et d'entrer directement en résidence. Seul Cissé, n'élaborait pas ces éventualités. Il souhaitait terminer son mémoire, acquérir de l'expérience professionnelle au Québec, aux États-Unis, en Europe ou au Mali, et réaliser son doctorat en santé publique/santé communautaire au Québec.

Voir : <http://www.mcc.ca/fr/exams/qe1/> Consulté le 1^{er} novembre 2012

Voir : <http://www.mcc.ca/fr/exams/qe2/> Consulté le 1^{er} novembre 2012.

¹¹⁸ Voir : <http://www.mcc.ca/fr/IMGs.shtml> Consulté le 1^{er} novembre 2012.

Ces trois cheminements convergent vers la réalisation de chacun des projets d'insertion socio-professionnelle «forts» au Québec. Les trois étudiants visaient un but similaire : poursuivre des études supérieures, étudier en vue de réussir les EECMC afin d'adhérer à la pratique médicale au Québec, ou dans un autre pays à titre alternatif, ou exercer une profession réglementée au Québec¹¹⁹, en guise d'expérience professionnelle.

L'analyse tire des triangulations des méthodes, produites par les personnes-sources étudiants et étudiante en présenciel (répondant(e)s étudiant(e)s A1, A2 et A3)¹²⁰ : entrevues individuelles (v. app. B1 et B2), récits d'expériences (v. app. C2), et l'entrevue de groupe multimédias synchrone (v. app. B3), et par la personne-source professeure en présenciel (répondant professeur A) : entrevue individuelle (v. app. B4) et récit de pratique (v. app. C3).

L'auteure de la thèse présente chaque cas, traité selon les principaux thèmes découlant des trois objectifs : malentendus et chocs, processus et stratégies d'acculturation et d'adaptations, communications et relations.

Ainsi, les modifications comportementales, des valeurs et des communications, faisant suite aux malentendus et aux chocs culturels et éducationnels, paraissent en premier lieu, suivent l'application de stratégies d'acculturation et d'adaptations pour survivre en contexte d'accueil, puis enfin, la transformation des représentations sociales et éducatives dans ce contexte.

¹¹⁹ Voir : <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/emploi/professions-metiers/index.html>, consulté le 22 juin 2013.

¹²⁰ L'auteure tient à rappeler que les narrations de chacun des cas sont disponibles sur demande.

5.3.1 Modifications substantielles de comportements, valeurs et communications de Cissé.

Découverte de profils étudiants hétérogènes

Cissé trouva difficile le fait qu'au Québec, les étudiants n'avaient pas tous les mêmes profils, contrairement au Mali. « [...] ici, tu viens au Québec...ce n'est pas toujours les mêmes [...] y'a des candidats qui viennent de Suisse, de Belgique, de n'importe où...y'a des gens de n'importe où...l'important, c'est savoir pourquoi...les objectifs, t'accaparer ces connaissances » (A1, verbatim 1, B0096). L'étudiant réalisa l'hétérogénéité des parcours nord-américains « [...] ici, c'est une autre compétition où tu vois d'autres personnes qui...qui ont appris pas mal de choses qui sont vraiment...on [n'] a même pas été sous le même soleil » (A1, verbatim 2, B0116).

Application de nouvelles pratiques éducatives et développement de compétences

Cissé confia que la première session lui servit de période d'adaptation, mais « [qu'] après, [il s'ajusta lui-même], parce que ça rev[enait] répétitif » (A1, verbatim 3, B0157). L'application de théories éducatives différentes ou opposées, et des pratiques qui en découlaient, déstabilisèrent Cissé.

« Ça différait pas mal [au Québec] du contexte de la médecine et puis du Mali, où le professeur te dictait presque tout ce que tu devrais faire...presque tout...donc t'étais presque pas libre... et puis le professeur étaitétait pas libre...pas libre [...] alors qu'ici, c'[était] la santé publique, c'[était] d'autres contextes...c'[était] vraiment ouvert...et en plus de ça, ici, y'[avait] les travaux...avec d'autres étudiants...des travaux de groupes [formels] pour des présentations [notées] » (ibid).

Cissé apprit à discerner les informations essentielles de celles, accessoires. Il développa des compétences informationnelles et rédactionnelles en faisant ses propres recherches, au lieu de constamment attendre que le professeur lui livre toutes les sources, comme cela se passait au Mali, et en rédigeant ses propres synthèses de cours. « En effet, contrairement à notre système éducatif [où] les professeurs synthétisent pour donner l'essentiel aux étudiants, ici au Québec, on te donne tout, et

c'est à toi de synthétiser et savoir sur quoi mettre l'accent en suivant les instructions de ton professeur [et le plan de cours]» (app. C2, répondant A1).

Accessibilité et sélection des connaissances

« [...] la pléthore d'informations [...] » (ibid), disponibles en contexte québécois, obligea Cissé à apprendre à identifier, à sélectionner et à synthétiser les informations essentielles véhiculées par le dispositif. « [...] mais ici, ils ont la façon de colorer le livre...savoir où tel texte est » (A1, verbatim 2, B0116). Dans ce cadre, Cissé apprit à synthétiser les notes de cours du professeur, et celles diffusées dans les matériaux véhiculant les contenus de cours. Au Mali, les synthèses produites par les professeurs, se résumaient au matériel d'où provenaient les questions d'examen « par-cœur ». « [...] en Afrique... il [le professeur] synthétisait déjà les idées essentielles, donc ce qu'on synthétisait, c'était les idées déjà [reçues], donc y'[avait] pas à chercher de midi à 14 heures...tout ce que tu lisais, c'était déjà synthétisé [par le professeur-correcteur] » (ibid).

Réalisation de travaux d'équipe

Cissé raconta qu'il n'était guère habitué à réaliser des travaux d'équipe, notés! En outre, les étudiants avaient parfois droit aux livres pour effectuer ces évaluations, et cela consistait en un choc éducationnel supplémentaire pour l'étudiant d'origine malienne. Or, dès son premier examen à l'UL, le professeur demanda aux étudiants de se regrouper en équipes de deux personnes, et de produire « un gabarit ».

Il s'agissait d'un examen à « livres ouverts ». Cissé et son collègue, tous deux étudiants allophones, ne comprenaient pas qu'un examen puisse se réaliser avec des livres ouverts, ignoraient qu'un examen pouvait se réaliser en équipe de deux personnes, et ne comprenaient pas ce que voulait dire : « produire un gabarit »! Pourtant, cette évaluation sommative représentait vingt-cinq pour cent de la note

finale du cours. Obligé de se dépasser dans le cadre des examens suivants, Cissé réussit ce cours, « [...] mais avec le sentiment d'amertume » (A1, verbatim 3, B0157).

Dans le cadre de la réalisation de travaux d'équipe, Cissé raconta comment le respect de la distance hiérarchique malienne (Hofstede, 1980) envers son « grand-frère », lui fit expérimenter un malentendu interculturel avec ses pairs. « Un grand-frère au Mali, c'est comme [inaudible] un étudiant que tu encadres ou un truc comme ça [inaudible] » (A1, verbatim 2, B0116). Il raconta comment une rencontre fortuite avec ce « grand-frère » sur le campus, le mit en retard à une rencontre d'équipe.

Cissé n'avait pu mettre fin à la conversation avec son « grand-frère ». Le respect de la hiérarchie malienne exigeait que la personne considérée comme supérieure hiérarchique, signifiât à l'apprenant qu'il pouvait prendre congé!

Cela rejoint les propos du professeur de l'UL, interrogé sur son expérience avec les étudiants allophones RP et CC. Dans son récit de pratique, il expliquait qu'il apprit à modifier son accueil et son rapport temporel avec les étudiants du Proche-Orient et de l'Afrique. Il indiquait de manière explicite, à ces étudiants, la mise à terme d'une rencontre, « [...] sinon, dans plusieurs cultures, l'étudiant n'osera pas le demander [de prendre congé], ni quitter la salle [...] lors d'une rencontre de soutien pédagogique » (app. C3, Professeur A). Or, le respect de cette distance hiérarchique culturelle créa un malentendu entre Cissé et ses pairs québécois, et un double choc, éducationnel et culturel, pour Cissé!

Arriver en retard dans le cadre de cette réunion académique offensa ses pairs québécois en les empêchant de répartir le travail de manière « égale », et d'avancer de façon cohérente, la production du travail. « On fait nos travaux pour pouvoir, le jour de l'examen, avoir la meilleure note, en fait [au Mali] » (A1, verbatim 3, B0157).

Ainsi, les travaux d'équipe réalisés au Mali servaient à titre de stratégie métacognitive pour préparer l'examen. En revanche, ils sont produits parfois comme examen, au Québec. Ils tendent à être répartis de manière égale, et chaque étudiant travaille sur sa propre section, contrairement au Mali où tous participent à la réalisation d'un travail en entier. Cela rejoint le discernement d'Henri et Lundgren-Cayrol (2001), entre la production d'un travail collaboratif et d'un travail coopératif. Selon Cissé, les québécois opteraient plus souvent pour la seconde option, alors qu'au Mali, les étudiants travailleraient davantage en collaboration.

Conflit avec une étudiante québécoise

Cissé témoigne d'un double-choc, culturel et éducationnel. Culturel, parce qu'après avoir écrit¹²¹ « [s]es pouvoirs à [sa] collègue » (A1, verbatim 1, B0096) [...] « [en lui donnant] toute carte blanche [...] » (ibid), Cissé lui donnait l'impression « [...] qu'[il] ne [fournissait] pas assez d'efforts dans le travail [...] » (ibid), et ainsi, il risquait d'être rejeté de l'équipe et de tout devoir recommencer. Or, Cissé employait une pratique régulière malienne, laquelle se transformait en pratique **inégale** au Québec. Il se défendit en expliquant que chez-lui « [envoyer, par courriel] tes pouvoirs à une collègue, tout, tout, tout [...] ça veut pas dire que tu connais pas ou que tu ne veux pas travailler [...] mais c'est juste... des faveurs qu'on s'est faites, les engagements qu'on s'est faits » (ibid). Or, il « [...] continu[a] de travailler avec elle [...] » (ibid), en dépit du fait qu'il trouvait son comportement malhonnête.

Sa collègue, québécoise d'origine, interpréta son comportement comme celui de quelqu'un qui ne voulait pas produire sa section du travail noté, et s'en plaignit au professeur. Ce dernier réprimanda Cissé, qui ne put s'empêcher de pleurer devant toute la classe.

¹²¹ Cissé emploie l'expression « [...] écrire ses pouvoirs [à sa collègue] » pour signifier qu'il avait envoyé un courriel à sa collègue pour lui confirmer qu'il lui donnait « [...] toute carte blanche [...] » relativement à la réalisation d'un travail d'équipe noté, sur le terrain, dans lequel la prise de rendez-vous avec des représentants du réseau québécois de la santé, tels les centres de santé et de services sociaux (C3S ou CSSS) de la grande région de Québec, était obligatoire.

Application de normes de présentation des travaux notés

Cissé dut apprendre à présenter ses travaux académiques selon les normes universitaires, dont les références bibliographiques. Avant sa venue à l'UL, il ignorait pourtant jusqu'à leur existence ! En ce qui concerne le respect de ces normes, Cissé opina que certains de ses professeurs corrigeaient et notaient sévèrement. À cet effet, il indiqua que les étudiants québécois se positionnaient avantageusement par rapport aux étudiants maliens : « [...] c'est leur façon d'être éduqué, leur façon de présenter les travaux » (A1, verbatim 1, B0096).

Mise à pied d'un emploi

Dans le cadre d'un emploi temporaire à temps partiel dans un entrepôt de Québec, Cissé s'est vu remercier de ses services. Il avoua avoir eu du mal à travailler sous les ordres d'un superviseur qui n'avait pas complété son secondaire V.

« [...] moi, je suis médecin, j'ai travaillé longtemps, et je sais que ce gars-là, au niveau...il n'a pas son secondaire et il se prend pour le chef...et puis il va dire...après, ils m'ont dit de quitter la job, ils m'ont dit : « Va falloir qu'tu quittes la job! Je n'ai pas accepté sur le coup, là » (A1, verbatim 3, B0157)!

5.3.1.1 Principaux acquis expérientiels de Cissé

Découverte de l'apprentissage pratique et d'une démarche scientifique

Habitué à apprendre « par-cœur » les synthèses produites par ses professeurs maliens, Cissé devait apprendre à appliquer des stratégies d'apprentissage cognitives, métacognitives et affectives, et à développer son autonomie au Québec : « [...] j'écris les choses, je mémorise...j'essaie quand même [...] j'ai l'idée d'être comme eux [les étudiants québécois], mais...je sais que c'est difficile » (ibid).

Cissé cherchait à adopter des stratégies d'apprentissage employées par ses pairs québécois. « Les études supérieures et les études du bacc[alauréat], ce n'est pas la même chose...Ici, on te demande pas d'efforts de mémorisation [...], donc tu es sensé

organiser tes idées toi-même» (A1, verbatim 2, B0116). Cissé apprit à synthétiser les contenus de cours véhiculés par le professeur en classe, dès sa première session à l'UL. Alors qu'au Mali, Cissé apprenait « par-cœur » et retranscrivait les énoncés du professeur sur ses copies d'examens, il devait apprendre « [...] en **faisant** les choses [...]» (ibid), et développer sa compétence rédactionnelle argumentaire. « [C'était] une démarche scientifique que tu découv[r]ais... vraiment, chercher les auteurs et puis les justificatifs scientifiques des propos que tu [tenais] » (A1, verbatim 3, B0157). Cissé insistait sur l'apprentissage de la pratique au Québec. « En tout cas, le contexte nord-américain, c'est [inaudible], mais on répète beaucoup les choses, on apprend en **faisant** les choses [...] (A1, verbatim 2, B0116)». Cissé ajouta que le Mali devrait s'inspirer de l'enseignement pratique du Québec : « [...] je trouve qu'ici au Canada, l'éducation est vraiment [pratique] on doit vraiment changer notre système éducatif [au Mali] pour mieux répondre aux besoins du marché» (A1, verbatim 3, B0157).

À cet effet, Cissé explicita une différence d'apprentissage entre les Maliens et les Québécois. « On est vraiment comme la France [...] au Mali, tu vas trouver qu'il [l'étudiant] apprend le général...il apprend à tout faire [...]» (ibid). L'entièreté de son parcours éducatif théorique, modelé sur le programme français, respectueux de la distance hiérarchique, la prédilection de l'apprentissage général, aux dépens des spécialités, les dictats de contenus de formation, synthétisés par les professeurs, « détenteurs du Savoir », l'apprentissage « par-cœur », immuable, et les examens homogènes et uniformes, confinent les nouveaux médecins maliens à l'adoption de processus identiques de résolution de problèmes dans la pratique et en contexte théorique. « [...] mais on [n']est pas spécialisés, spécialisés comme ici au Canada. Par exemple, un étudiant en technologie, ou en sciences, ou dans n'importe quel domaine, au Canada, ici, il apprend exactement ce dont il a besoin pour répondre aux besoins du marché du travail ici» (ibid).

Développement de compétences informationnelles

Cissé relata le fait qu'au Québec, il apprit à répertorier lui-même ses sources bibliographiques, et à réaliser des travaux notés, en opposition à la production d'examens théoriques, telle qu'au Mali. En revanche, il souligna la quantité supérieure de travaux notés à produire au Québec.

Pratique de la communication horizontale et de la rétroaction avec les professeurs

Cissé apprit à interagir de manière informelle avec les professeurs. À cet effet, il souligna les rétroactions qu'il recevait à l'UL: « [...] on te fai[sai]t des commentaires [écrits] on appren[ait] le maximum, on fai[sai]t des commentaires constructifs, on t'appren[ait] à aller chercher des choses [références bibliographiques], aller les chercher toi-même [...] » (ibid).

Résistance aux préjugés

Cissé raconta qu'il croyait qu'en persistant dans le cadre de son insertion, « [...] on montr[erait] à la société québécoise qu'on [n'était] pas seulement des personnes qui [étaient] nécessiteuses ou qui [étaient] venues chercher la fortune, quoi que ce soit, ou qu'on [étaient] venus être une charge pour le Québec » (A1, verbatim 1, B0096).

L'étudiant pensait que la persistance des immigrants à s'insérer pouvait favorablement modifier la perception des hôtes. Il expliquait que les réfugiés, les étudiants internationaux, les RP et les CC, n'abordaient guère leur séjour en terre québécoise et canadienne avec la même visée. En tant que RP, Cissé explicitait sa position et celle de plusieurs de ses pairs maliens : « [...] on est venus de nous-mêmes...on est venus apprendre dans un contexte différent...on est venus apporter quelque chose, et nous aussi, on donne quelque chose à cette société... et c'est ce que je crois que les commissaires du Canada et du Québec ont compris » (ibid).

Il raconta qu'il dut faire face à certains préjugés, et fut « stéréotypé » par certaines personnes québécoises. Il appuya sur le fait que « [q]uelqu'un qui **est choisi** au hasard...qui vient en Amérique [États-Unis]...et quelqu'un qui **a choisi** de venir au Québec [...] » (ibid), ne s'insère pas avec une intensité et une volonté identiques.

Il comparait certaines conditions d'immigration entre les États-Unis et le Québec. « Alors qu'au Québec, on te prend pour ta compétence, ton éducation et ton travail, que tu fais ton expérience, tout, tout, tout, comment évalues-tu les chances d'atteindre une relation interculturelle universitaire égale ou équitable au Québec » (A1, verbatim 2, B0116)? Cissé explicita son point-de-vue en élaborant sur le fait que le Québec **choisit** ses immigrants, alors que les États-Unis sélectionnent ces derniers par une loterie.

5.3.2 Modifications substantielles de comportements, valeurs et communications de Joseph

Double-refus au département de médecine à l'UL.

Joseph fût refusé au département de médecine à l'UL dès son arrivée à Québec en septembre 2010, puis une seconde fois, en septembre 2012. Il espérait y être accepté lors de la finalisation de son diplôme de maîtrise en santé communautaire à l'UL. Cette stratégie d'insertion ne fonctionna pas, mais il planifiait réitérer sa demande d'admission ou étudier en vue de réussir les EECMC

Peur de ne plus pratiquer la médecine

À titre d'exemple de grande peine, Joseph raconta sa peur de devoir abandonner la médecine. En Haïti, les offres de travail médical abondaient, mais l'arrivée au Québec plongea Joseph dans une réalité académique et socio-professionnelle pénible. Il devait réussir les EECMC avant d'exercer au Québec. Or, le temps et l'énergie à l'étude des documents en prévision de la réalisation de ces examens s'ajoutaient au temps de la réalisation de la maîtrise en santé communautaire, la production d'un

mémoire, la recherche d'un emploi et la vie familiale! Joseph visait pourtant réussir les EECMC, car il refusait de retrancher la pratique médicale de sa vie. « Mais en fait, [inaudible] maintenant le fait que je vis à l'étranger, le plus gros problème pour le moment, que j'ai actuellement, c'est que je suis en train de refaire, si j'arrive pas à avoir l'équivalence, c'est comme si...ça va me faire mal de dire non à tout ce que j'aime faire : j'aime la médecine » (A2, verbatim 2, D0119)!

Expérience et expérimentation d'un malentendu interculturel sémantique dans le cadre d'une évaluation sommative.

Joseph rappela qu' « [...] y'a plusieurs mots qui s'utilisent pas de la même façon [en Haïti et au Québec] ». Il relata un malentendu sémantique qu'il vécut dans le cadre de sa première session à l'UL.

« [...] je me disais : c'est quoi cette affaire de **cadre logique** ? Je ne comprenais rien, le vocabulaire utilisé dans le document de projet [...] je comprenais pas grand-chose. J'appelais des amis pour leur demander : c'est quoi ce sigle? Il m'a fallu toute une initiation pour être au moins fonctionnel, pour ne pas passer pour ridicule [...] » (A2, verbatim 3, D0163).

À cet effet, le professeur québécois francophone de l'UL, raconta que dans la classe et lorsqu'il rencontrait des étudiants en assistance de cours, il utilisait « [...] un français parlé plus international dans lequel sont exclues des expressions québécoises tirées du joul et des anglicismes, ou du parler québécois dans la rue » (app. C3, Professeur A).

Respect des échéances académiques

Joseph témoigna de sa plus grande difficulté. « Le moment le plus difficile que j'ai eu, c'est de remettre les travaux [à temps] » (A2, verbatim 1, Th_A2). Le temps s'avérait difficile à gérer pour Joseph. Le Québec s'inscrit sur la liste des cultures qui privilégient les résultats à court terme. Cela peut expliquer que les dates d'échéance y soient presque non-négociables, et ajouta un stress académique important aux stress

sociaux, déjà abondants. Joseph n'était guère habitué d'appliquer ces normes temporelles avec autant de rigueur, car il était orienté vers la réalisation des examens théoriques en classe, souvent comme unique activité notée dans ses cours en Haïti, et réalisée à court terme. Il devait composer avec plusieurs stress, dont il n'avait pas l'habitude de se soucier lorsqu'il était en contexte d'origine. « Le plus grand défi auquel j'ai eu à faire face était le temps imparti pour la session, mais aussi pour réaliser les travaux ou préparer les examens et cela, comparativement à la charge de travail demandée » (app. C2, répondant A2).

Importante quantité de travaux académiques

Joseph souligna la masse de travail à l'UL. « [C'était] la masse de travail qui [était] plus importante et la rigueur dans les délais et donc, c'était l'erreur que j'avais commise aussi, et c'est pas moi seulement qui l'avait commise, et de penser que tu as 4 cours [au lieu de trois] » (A2, verbatim 2, D0119)! Joseph réalisa qu'il aurait dû prendre 3 cours par session. Il dut passer un certain nombre de nuits blanches pour réussir son programme et remettre ses travaux en temps : « [...] les deux dernières nuits, on était venus au [pavillon] Vandry » (A2, verbatim 3, D0163)!

Normes sévères de présentation, de production et d'évaluation des travaux notés, et développement des compétences informationnelles.

Joseph raconta que selon lui, le système d'enseignement universitaire québécois était supérieur à celui d'Haïti. Il précisa qu'« [y'] a plus de travaux [notés] que d'examens ici, et même si on avait le même nombre de travaux, la matière [était] plus lourde ici [...] Ça demand[ait] plus ici [pour avoir la même note qu'en Haïti] » (ibid). Il ajouta que ces pratiques l'outillaient quant à l'acquisition et à l'application de méthodes de travail, ce qu'il considérait être une lacune chez lui. Joseph exemplifia cette faille par le fait qu'au Québec, les normes de présentation des travaux universitaires sont plus sévères qu'en Haïti. « Là-bas, je pouvais remettre un travail avec une bibliographie n'importe comment » (ibid).

Par ailleurs, les examens ne servaient qu'à remettre les contenus de cours du professeur, en Haïti. « Tu me redonnes ce que tu as appris dans le cadre du cours » (app. B3, entrevue de groupe, 7 juillet 2012), mais au Québec, « [t]u as plus de recherches à faire et les professeurs sont plus stricts [...] » (ibid).

Réalisation de travaux d'équipes

En ce qui concernait le travail d'équipe sur le terrain, à produire en interrogeant des membres du personnel dirigeant d'un CSSS, il a été présenté à Joseph et à ses pairs, à peine deux jours après son arrivée à Québec. Ce dernier n'avait jamais fait de travail d'équipe noté, sur le terrain, et en ignorait même le concept! L'équipe devait naviguer dans le contexte d'un CSSS, alors que Joseph et les trois autres membres de son équipe étaient issus d'origines culturelles autres que québécoise, et ignoraient **tout** du réseau de la santé au Québec! Pour les aider, le professeur avait donné la consigne que les étudiants devaient former des équipes « hétérogènes ». La classe était constituée d'environ 50% d'étudiants québécois. Mais, « [...] les groupes [se] sont formés... les groupes [étaient déjà] formés [...] » (A2, verbatim 2, D0119). Joseph s'interrogea sur son attitude. « Peut-être que on aurait peut-être dû faire un effort d'ouverture [...] Peut-être qu'on aurait dû essayer de demander [...] Est-ce-que vous pourriez venir [dans notre équipe] » (ibid)? Ainsi, lorsque Joseph et ses coéquipiers interrogèrent leur professeur sur la signification d'un sigle, le professeur leur reprocha le fait de ne pas avoir d'étudiant québécois au sein de leur équipe : « [...] et quand on a été le trouver, parce que on avait vu les acteurs dans la liste, et puis on lui a dit : ce sigle-là, par exemple, DASP, qu'est-ce-que ça veut dire? OK, c'est telle chose. Et puis, il nous a dit : c'est pour ça que je vous avais dit de ne pas laisser les Québécois ensemble » (ibid)! Joseph exposa sa réflexion. « Je pense que ça, c'est le tort que nous avons eu aussi de ne pas faire les premiers pas, donc c'est pas forcément les Québécois qui ont tous les torts, c'est peut être ...Nous avons une partie des torts également [...] » (ibid)!

D'ailleurs, le professeur avait prévenu les étudiants de la classe: « [...] je sais que c'est un défi pour vous [les étudiants étrangers] » (A2, verbatim 1, Th_A2). Joseph croyait cependant que cela « [...] ne devrait pas être un défi, on devrait [nous] guider un p'tit peu » (ibid). Ce professeur pouvait savoir que les contacts avec les gestionnaires du CSSS étaient plus faciles et rapides avec les étudiants québécois qu'avec ceux d'autres origines culturelles. « Euh, c'est ce que le professeur nous avait laissé voir que... étant donné qu'on est étranger, ça aurait été plus difficile pour nous parce que d'emblée, il nous avait dit : mettez-vous avec des Québécois » (A2, verbatim 2, D0119)! Mais les étudiants québécois ne semblaient pas se soucier de cette consigne!

« Y'a eu un élève, un étudiant [étranger] qui a même dit, les groupes étaient déjà constitués, il a levé la main, il a dit : je croyais qu'il fallait mettre des étrangers dans chaque groupe! Et puis, le professeur n'a pas répondu, et l'étudiant a dit : finalement, les étrangers sont tous seuls! Il n'y a pas eu de réponse là-dessus, c'est ainsi qu'on s'est retrouvés ensemble pour former le groupe, étant donné qu'il y avait déjà des groupes de faits de Québécois, donc... » (A2, verbatim 2, D0119).

Joseph réalisa un autre travail d'équipe, cette fois-ci, avec une personne d'origine sénégalaise. Un malentendu pédagogique surgit lorsque Joseph décida de ne pas relire le travail final, alors que son collègue le lui avait demandé. Dans le cadre d'un cours similaire et antérieur, au sein du même programme, le collègue de Joseph avait réalisé un travail semblable à celui qu'il fallait dès lors, produire. Or, il avait extrait une annexe de ce travail antérieur, et la rattacha au nouveau travail.

« [...] j'ai fait ma part, je lui ai envoyé, je lui ai dit : bon, OK. Il m'a appelé pour me dire : est-ce-que tu ne veux pas relire? Je lui ai dit : je te fais confiance » [...] Et puis, il a refait, il a fait, il a gardé la même charpente que la session d'avant [...] Et puis, y'avait une grande partie que dans son ancien devoir, il avait mis en annexe ». Comme résultat, Joseph raconta : « [b]en, j'ai eu la pire note du cours [...] Oui, mais juste,

c'était la pire note que j'ai eu pour tout le programme » (A2, verbatim 2, D0119).

Témoin de pratiques exclusives envers un étudiant d'origine africaine

En ce qui concernait les moments difficiles à vivre dans le cadre de son insertion, Joseph identifia le commentaire d'une collègue québécoise à l'égard d'un étudiant d'origine culturelle africaine.

« [...] cette Québécoise n'avait pas de groupe pour faire un travail et puis, y'avait que cette personne qui restait, c'était un étranger et puis la Québécoise a dit : ah! Lui! Mais je ne comprends même pas quand il parle! Comment j'veais faire pour travailler avec lui ! Ça, c'est le plus dur commentaire » (A2, verbatim 1, Th_A2).

Doutes sur certaines pratiques notatrices discriminatoires

Joseph et ses pairs d'origines culturelles autres que québécoise, ont parfois perçu que certains professeurs pouvaient pratiquer une notation quelque peu discriminatoire : « [...] c'est encore une perception, au point où on est, tu crois qu'il y a des professeurs, c'est quoi que tu disais, que tu pouvais pas faire mieux que les Québécois [...] C'est comme tu vois, la personne fait tout ou te note en fonction de ça [inaudible], c'est une perception, ça peut être de l'ironie » (ibid). Il semble que parfois, des notes aient pu être attribuées un peu aléatoirement : « [...] dans la correction, qu'est-ce qu'on a pas fait? Qu'est-ce qu'il fallait faire pour avoir telle note? Qu'est-ce qu'on a pas fait » (ibid)?

5.3.2.1 Principal acquis expérimentiel de Joseph

Enrichissement des méthodes de travail académique et professionnel, et expérience et expérimentation du travail sur le terrain, sans guide.

Joseph relata son expérience de travail d'équipe avec 3 étudiants issus de diverses origines ethnoлингuistiques, deux jours après son arrivée à Québec. « C'est que en fait, on a vaincu le système, on a pu trouver quelqu'un qui nous a expliqué très bien... c'était l'un des pionniers de ce projet-là, même on a pu bénéficier de l'aide d'autres personnes » (A2, verbatim 1, Th_A2). Habitué de travailler « sur le terrain »

en Haïti, mais seulement avec l'aide d'une personne qui y jouait le rôle de guide, Joseph relatait son expérience, sans guide, au Québec. « On a fait des impairs, on a essayé, on a fait des contacts, on a appelé, rappelé, rappelé jusqu'à trouver une personne qui elle, a pu nous donner d'autres références » (A2, verbatim 3, D0163).

Il s'agissait d'un travail à réaliser dans le contexte du réseau de la santé, un CSSS¹²². Joseph et les membres de son équipe ne voyaient pas comment s'y prendre pour identifier, retracer, contacter et rencontrer les gestionnaires, opérations capitales dans le cadre du travail noté à déposer à la semaine 15 de leur cours! Ils réussirent à détenir ces informations, 4 semaines avant la date butoir, et présentèrent leur travail à la classe : ils obtinrent un A+! Le professeur et les étudiants de la classe en furent ébahis. Ayant opté pour la problématique complexe des personnes âgées, complexe « [...] parce que il y a plusieurs intervenants...par exemple, pour un cas de personne âgée en perte d'autonomie [...], y'a toute une kyrielle de personnes qui interviennent » (A2, verbatim 2, D0119), l'équipe devait expliciter cette problématique aux autres étudiants de la classe, et trouver un moyen d'illustrer la dynamique transactionnelle entre les intervenants, et les retombées sur le patient.

« Il fallait condenser tout ça. On avait pu trouver...moi, personnellement, j'avais pu trouver une image, une photo, une image qui synthétisait tout ça, qui mettait le patient au milieu, et la kyrielle des intervenants autour. Ça avait même fait rire les gens » (ibid)! Bref, l'équipe devait représenter « [t]outes les institutions, les soins de longue durée, les soins de courte durée, les psychologues, les spécialistes en réadaptation, ergothérapeutes, etc » (ibid).

¹²²Voir : <http://www.msss.gouv.qc.ca/repertoires/csss/> consulté le 29 octobre 2012.

5.3.3 Modifications substantielles de comportements, valeurs et communications de Fatima

Développement de pratiques rédactionnelles argumentaires.

Fatima raconta son apprentissage de pratiques rédactionnelles argumentaires au Québec. En Haïti, ces textes devaient conduire vers des pistes exploratoires, davantage que vers la prise de position.

« Oui...tu devais présenter le pour et le contre, pis dans la conclusion, dire vers quoi tu tendrais, mais sans **trop** affirmer [...] fallait appuyer, justifier en littérature, mettre des citations, mais en général, dans la conclusion, on essayait de pas trop s'affirmer [...] Quand on finissait la conclusion, on essayait d'ouvrir sur une autre réflexion que de terminer par dire : **voilà ce qui est** » (A3, verbatim 3, C0158).

Réalisation des travaux d'équipe avec les pairs d'origine québécoise

Fatima était habituée à travailler en équipe en en conservant tous les membres, du début à la fin des travaux, dans le cadre de tous les cours, pendant une année académique entière, et ce, en dépit de tous les conflits. « On ne quitte pas son équipe » (A3, verbatim 1, A3_Th1)! Cela peut expliquer pourquoi elle vécut le départ d'une collègue de son équipe à la maîtrise, comme un échec, une trahison!

« [...] tu as formé ton équipe, la faculté est au courant de l'équipe [en Haïti], donc tu peux pas changer d'équipe comme ça [...], mais on se battait, on se chicanait, des fois, y'en avait un qui faisait rien dans le travail, et puis y'en avait un qui faisait presque tout, pis...mais à la fin, tout le monde présentait, c'était tout, c'était fini » (ibid).

Fatima insista sur ce choc éducationnel : l'abandon d'une équipe en plein travail! « Pour moi, c'[était] pas possible de changer d'équipe, on est dans une équipe, on est là, on s'débrouille entre nous, on se fâche, on arrive finalement [...] » (ibid). Elle précisa à quel point elle s'était sentie mal, rejetée, voire **jugée** du fait qu'elle n'était pas Québécoise. « À ce moment, j'ai pris du temps pour respirer, je l'ai ressenti vraiment très mal » (A3, verbatim 2, C0117)! Elle se demandait si l'étudiante Québécoise avait quitté l'équipe de travail parce que les trois autres collègues étaient

d'origines ethnolinguistiques autres que québécoises francophones. « Elle a quitté parce que, l'analyse que j'en ai fait, elle a quitté parce qu'elle se sentait pas...on était 3 étrangères » (A3, verbatim 1, Th_A1). Fatima croyait que les étudiants Québécois ont peur de travailler en équipe avec des étudiants d'origine culturelle autre que québécoise « J pense qu'y'a l'inconnu, l'inconnu étranger » (A3, verbatim 2, C0117).

En outre, Fatima expliqua que dans le cadre d'un travail noté à réaliser dans un CSSS, les équipes culturellement homogènes ont nui aux travaux d'équipe dans lesquelles les membres étaient tous des individus d'origines culturelles autres que québécoises : « Cette tendance s'est aggravée au fait que par la suite, tous les travaux d'équipe, c'était ... » [...] « [...] les Québécois ensemble, c'était vraiment très marqué » (A3, verbatim 1, Th_A3).

Suivi du même programme, en couple

Fatima raconta qu'en dépit du fait qu'elle et Joseph soient époux et parents, et qu'ils étudiaient ensemble dans le même programme de maîtrise, ils ont constaté qu'ils ne pouvaient travailler ensemble, car ils ne s'adaptaient pas de la même façon aux nouvelles exigences du contexte académique québécois. Joseph tendait à prendre plusieurs heures pour effectuer un travail, alors que Fatima produisait davantage sous pression. « Mais on a dû se résoudre au fait qu'on ne pouvait pas étudier, ni travailler ensemble à moins d'y être obligés... chacun travaill[ait] de son côté à son propre rythme. C'est ça, on est trop différents, on est trop différents. Lui, il [bûchait] pendant des heures, des journées. Moi, je [bûchais], mais autrement » (A3, verbatim 2, C0117).

Ignorance des raisons du double-refus au programme de médecine à l'UL.

Fatima précisa qu'elle aimerait savoir sur quelles assises les décisionnels ont refusé de l'admettre en médecine à l'UL.

« [...] parce que c'est pas comparable, les notes ne sont pas comparables, ils n'avaient pas mes notes de secondaire, c'est quelles notes qu'ils ont comparées? Parce que c'est comme quoi, une note qu'ils calculent, c'est un quota qu'ils calculent, c'est sur quoi qu'ils basent leur calcul, j'aimerais savoir... » [...] « Ça va pas changer grand-chose, mais j'aimerais mieux savoir [sur quoi ils ont basé leur décision de nous refuser en médecine à l'UL] » (A3, verbatim 3, C0158).

Respect des dates de remise des travaux

À l'instar de son époux, Fatima relata avoir eu d'énormes difficultés à gérer les dates de remise de travaux. Elle était habituée aux examens en classe. « Oui, mais cette session, c'était la troisième session, c'était encore plus dur. J pense que j'ai presque pas dormi, c'est ça qui m'a compliqué la tâche. J'étais découragée à un moment » (A3, verbatim 1, Th_A1). Fatima expliqua qu'elle avait déposé des travaux dont elle ne se souvenait plus si elle avait bien obéi aux consignes, tellement la gestion du temps pour déposer à la date butoir était devenue obsédante. « Euh...y'en a 2 [devoirs] que j'ai remis, je suis pas satisfaite » [...] « J'sais pas ce que j'ai remis, j'sais pas ce que j'ai fait » (ibid).

Acquisition d'autonomie et abandon de l'apprentissage « par-cœur » pour développer ses compétences informationnelles

Fatima expliqua qu'au Québec, il ne suffit pas d'apprendre « par-cœur », mais il faut « travailler » ses textes. « Ça a pas changé, il faut étudier ici, il faut travailler [ne pas apprendre par cœur] » (A3, verbatim 3, C0158). L'étudiante trouva difficile que les professeurs laissaient les étudiants être autant autonomes. « [...] premièrement, on avait beaucoup de devoirs, et puis c'était des travaux en individuel et ensuite, c'était les professeurs...ils te laissaient pratiquement tout seuls...tu devais faire toute la recherche toi-même... et puis, j pense que c'est ça qui a été le plus dur » (A3, verbatim 1, Th_A1). Fatima relata éprouver certaines difficultés avec le fait d'apprendre autrement que « par-cœur ». « Ici, on apprend pas par cœur, et c'est pour ça que j'oublie tout » (ibid).

Expérience et expérimentation de malentendus interculturels, sémantique et linguistique

Fatima explicita comment elle se sentit dans ses premiers cours de santé publique au Québec. Elle précisa que la « santé publique » en Haïti s'avérait différente de la « santé publique » au Québec. Le même mot n'exprimait pas le même concept, ni la même réalité. Elle dut s'ajuster à ce phénomène de malentendu sémantique interculturel.

« [...] Qu'est-ce qu'on vient faire dans ce cours? Je suis partie de chez-moi avec l'intention de faire santé publique ici, c'était ma stratégie d'insertion, mais la santé publique de chez-moi, c'est pas celle que j'ai retrouvée ici...la vision que j'avais de la santé publique, c'était la vision des gens, des étrangers qui dirigent les ONG qui viennent faire des projets...c'est cette vision-là que j'avais de la santé publique...ici, on en a parlé...la santé publique, ici, c'est la santé publique au Québec! Je viens ici et je ne connais pas le Québec....je ne connais rien du Québec...donc rentrer dans un cours...déjà le premier cours, on m'a dit : « Saskatchewan »...j'ai fait : « kwehr;laskht;ai »!!!! C'est quoi, ça? J'ai demandé à un collègue...il m'a pas répondu, car je pense qu'il ne comprenait pas que je ne savais pas comment ça s'écrivait »! (A3, verbatim 2, C0118).

Modalités orales et écrites d'évaluation

Fatima souligna l'évaluation orale dont elle fut l'objet en médecine en Haïti. « En médecine, en dernière année d'internat, c'est le mode d'évaluation [oral] » (A3, verbatim 3, C0158). Contrairement à son expérience de maîtrise en santé communautaire à l'UL, les questions à développement ne sont pas employées en médecine, en Haïti, dans le cadre de l'évaluation. « Oui, dépendamment de la matière, en médecine, c'est ça ou c'est pas ça » (ibid)!

Gestion du temps

Fatima explicita la difficulté de gérer le temps dans son nouveau contexte culturel.

« Conception du temps : ça fait un choc culturel entre ici et une autre culture, par exemple, les réunions d'équipe...Nous

[en Haïti], si on se donne rendez-vous à 10 heures pour une réunion d'équipe, la première personne va arriver vers 10h15 ou 10h30 et la réunion va débiter vers 11h00-11h30 et tout l'monde va être là. Ici, ça fait une différence énorme » (A3, verbatim 2, C0117).

5.3.3.1 Principaux acquis expérientiels de Fatima

Soutien d'une paire étudiante, africaine.

Fatima appréciait la familiarité entre pairs étudiants « À la pause, il y a[vait] des petits groupes [...]. Mais à la faculté de médecine, on passait toute la journée à la faculté, donc on pren[ait] du temps pour se familiariser entre nous, on pren[ait] du temps pour se parler »[...]» (A3, verbatim 2, C0118). Fatima raconta que son plus grand défi en contexte d'accueil consistait à conserver ses bonnes notes. Elle releva le défi et en était fort heureuse. « [...] j'pense que j'ai eu de bonnes notes et j'pense que c'[était] ça qui [était] mon plus grand défi » (app. C2, répondante A3, récit d'expérience). Or, elle relata un épisode où elle eut de la difficulté à faire ses travaux, car elle en avait trop, lorsqu'une collègue de classe, africaine, l'encouragea. Cela l'amena à commencer un premier travail, puis le second, jusqu'à tous les terminer.

« Oui, mais le fait de l'entendre [la collègue], je me plaignais. L'autre jour, je voulais commencer les trois devoirs... finalement, j'ai rien fait...puis, elle m'a dit ça...puis tout-à-coup, ça a été magique [...] peut-être 2 ou 3 jours plus tard, on se concentr[ait] sur ce travail-là, on oubli[ait] les autres [travaux]. Le fait d'avancer, ça m'a permis de reprendre confiance en moi, ça m'a encouragée à continuer » (A3, verbatim 2, C0117).

Entraide entre les membres d'une équipe pluriculturelle, sans étudiant québécois d'origine.

Fatima raconta son expérience d'un travail d'équipe déposé en temps, en dépit de plusieurs obstacles. Chaque membre s'était entraîné.

« [...] notre travail était à remettre le lendemain matin, toute l'équipe était venue chez-moi, on a passé la nuit devant l'ordinateur, on a passé...on était 3, on a passé toute la nuit, toutes les 3 devant l'ordinateur. J'pense que ça, c'était bien »

[...] «C'est comme ça, une équipe, que ce doit être » (A3, verbatim 1, Th_A3).

5.4 Survivre aux chocs éducationnels et culturels : appliquer des stratégies d'acculturation et d'adaptations en contexte d'accueil

À l'instar de la modalité en *e-learning*, les chocs éducationnels surgirent en présenciel, lorsque les répondants arrivèrent en contextes éducatifs québécois : les apprenants durent y développer leur autonomie, rédiger des textes argumentaires et des synthèses, apprendre à exercer une communication horizontale avec leurs professeurs (Hall, 1976), et présenter leurs travaux notés selon les normes universitaires québécoises. Chacun des répondants en présenciel a subi de ces chocs lors du suivi de leur programme de maîtrise. Cissé ignorait qu'au Québec, les travaux d'équipe étaient répartis **également** entre chacun des membres. Ainsi, il fondit en larmes en classe lorsqu'une collègue québécoise raconta au professeur « [...] qu'elle n'avait pu avancer, que [il n'était] pas d'un grand apport, qu'elle [avait] l'impression qu'elle [faisait] le travail tout seule [...] » (A1, verbatim 1, B0096). Quant à Joseph, il avoua que dans le cadre du stage, il s'était senti « [...] jeté à l'eau » (A2, verbatim 3, D0163), et expliqua qu'il dut, contrairement à son expérience haïtienne, acquérir de l'autonomie et développer son sens de la débrouillardise! « [En] Haïti, on avait [un moniteur de stage], et qui, tout au long du cours, il nous a accompagnés dans la région, il s'est assuré que tout était correct, il nous guidait dans les activités quand on [arrivait] à l'endroit, il [disait] : voilà ce qu'il faut faire [...]. Il ne [faisait] rien lui-même, bien-sûr » (ibid)!

Fatima relata qu'à l'instar de Joseph, elle ignorait la sémantique conceptuelle du mot : « gabarit », alors même qu'elle faisait un examen de mi-session, dans le cadre duquel on lui demandait d'en préparer un (A3, verbatim 3, C0158)!

Pour y atteindre leur visée « d'emploi de qualité et qualifié », et y concrétiser leur projet d'insertion socio-professionnelle « fort », les étudiants durent recourir à des stratégies pour modifier leurs représentations d'origine et s'insérer au Québec.

Ces processus leur ont permis de développer des compétences techniques, langagières ou symboliques, et communicationnelles ou relationnelles, en plus de compétences informationnelles et génériques (ICEA, 2012), dissimulées dans l'affrontement des dissonances entre leurs représentations d'origine et leurs nouvelles représentations (Habermas, 1981; Hegel, 1805; Dubar 2010, p. 85). « [...] j'ai vraiment appris beaucoup, beaucoup... pas simplement côté académique, mais côté débrouillardise » (A1, verbatim 2, B0116).

5.4.1 Les stratégies d'acculturation et d'adaptations de Cissé

Opter pour l'insertion québécoise, en opposition à l'insertion américaine

L'étudiant prouva sa détermination à s'insérer au Québec en accentuant sur le fait que lui et le Québec s'étaient mutuellement choisis. Il avait daigné l'invitation à participer au tirage de la citoyenneté américaine, privilégiant le fait d'être sélectionné pour sa **compétence d'insertion**, de mobiliser ses représentations sociales en faisant ses expériences en terre d'accueil québécoise, en interagissant avec des pairs étudiants, des professeurs, des contenus de cours, des évaluations et des pratiques sociales, éducatives et professionnelles, différentes ou opposées à celles auxquelles il se référerait depuis son enfance. En permettant aux étudiants allophones RP d'être sélectionnés « [pour leur] compétence, [leur] éducation et [leur] travail [...] » (A1, verbatim 2, B0116), le Québec accordait une chance à ces personnes d'exposer leurs compétences, de démontrer leur savoir-être, savoir-faire et savoirs, et de développer leurs habiletés sensorielles découlant de l'intuition, ou savoir-faire tacites (Lejeune, 2011).

S'engager dans la vie communautaire en contexte d'accueil

Cissé prit part à plusieurs regroupements dès son arrivée au Québec. « [Au Québec], quand je suis venu, j'ai adhéré à de grandes associations ou tutelles... j'ai fait ça pour l'association des Maliens de Québec, je faisais partie du groupe, et je faisais partie ... j'étais vice-président de l'association des étudiants en santé communautaire de l'Université Laval à ma première session » (A1, verbatim 1, B0096).

Avoir un « grand-frère » malien au Québec

Cissé insista sur l'importance du soutien de son « grand-frère ». Il le décrivit à l'image d'un *mentor*. « [...] Avoir un grand frère au Mali, c'est quelqu'un qui a déjà tout fait avant toi...qui a vécu une carrière avant toi, qui te dit tout ce que tu dois faire, ou que tu as vu ce qu'il faisait, donc t'avais [inaudible]...donc tu as appris, tu sais déjà comment il faut tourner [savoir quels comportements et attitudes, adopter] » (A1, verbatim 2, B0116).

Recourir au soutien affectif de ses pairs maliens au Québec

Cissé relata le soutien de ses pairs maliens quant à la recommandation de l'emploi de stratégies affectives, mais plus rarement, métacognitives: « [...] et puis est arrivé cet étudiant malien qui était là...on discutait de tout...comment il fallait faire ceci...c'est comme ça qu'il faut faire tel cours...tu dois faire tel cours...tu dois faire ceci pour passer tel cours » (A1, verbatim 1, B0096). Selon Cissé, cet apprentissage par les pairs résulte au fait « [qu'] on apprend très, très vite » (ibid).

Recourir au soutien académique de pairs québécois

Cissé dut troquer son apprentissage « par cœur » pour rédiger ses propres argumentaires et synthèses de cours. Il apprit « en faisant » ses propres recherches documentaires scientifiques, et en rédigeant des textes critiques. Il s'inspira de conversations avec ses pairs québécois, pour apprendre à synthétiser les informations essentielles, à partir d'un plan de cours (stratégies cognitives).

Donner des cours de langue bambara à des étudiantes québécoises, stagiaires au Mali. Cissé donnait des cours de bambara¹²³ et de préparation interculturelle à la vie malienne aux étudiantes intervenantes stagiaires de l'Université Laval¹²⁴. « Mais si je [t'avais] di[t] que je donn[ais] les cours de bambara aux filles qui vont au Mali [...], c'[était] comme un cours...préparation au terrain avant qu'elles n'atterrissent là» (A1, verbatim 2, B0116). Cette stratégie d'insertion, mutuellement pertinente et utile, illustre la volonté, la motivation et la persistance de l'étudiant.

Persister au travers des difficultés en contexte interculturel

En dépit des difficultés, Cissé tint bon. Il reprit les conversations avec sa collègue québécoise qui avait fait une plainte contre lui à un professeur. Cette étudiante soupçonnait que Cissé ne voulait pas s'impliquer dans le travail d'équipe.

D'autres petits conflits ont germé, mais Cissé garda sa place au sein du groupe. Il arriva en retard à une réunion, car il avait rencontré son « grand-frère » et ne pouvait s'esquiver devant ce « supérieur hiérarchique malien ». Il ne sut comment expliquer cette situation aux autres membres de l'équipe, Québécois.

Acquérir de l'expérience professionnelle avant de faire un doctorat en santé publique (communautaire) au Québec

Cissé visait à acquérir de l'expérience professionnelle en Europe, au Mali, aux États-Unis ou au Québec avant de produire son doctorat en santé publique/santé communautaire au Québec.

Se chercher un emploi dans le domaine de la santé communautaire au Québec

Cissé ne trouva pas d'emploi dans le domaine convoité, mais il fit un stage de maîtrise à l'Institut national de santé publique québécoise (INSPQ). Lors de la dernière entrevue, il rédigeait son mémoire de maîtrise et espérait être en mesure de le

¹²³ Langue nationale du Mali, langue première de Cissé.

¹²⁴ Les étudiants de diverses facultés ou départements de l'UL doivent faire un stage. Dans ce cadre, certains optent pour la pratique en contexte malien.

déposer en décembre 2012, visiter sa famille au Mali, et revenir ensuite pour se trouver un emploi en santé communautaire au Québec.

5.4.2 Les stratégies d'acculturation et d'adaptations de Joseph

Se faire des amis haïtiens et québécois

Joseph insista sur le fait que lui et Fatima tentaient de créer de nouvelles amitiés au Québec. « Oui [y'a le frère de Fatima] et puis on essaie, autant que faire se peut, de se faire des amis » [...] « Y'a des gens plus ouverts, d'autres non [...] on a à peu près une trentaine de connaissances après ces deux années passées ici sans compter la famille que nous avons à MTL, Ottawa [...] » (A2, verbatim 3, D0163).

Suivre une nouvelle formation académique pour optimiser son intégration économique et faire deux demandes d'admission simultanées à l'intérieur de deux programmes

Joseph vint au Québec armé de son projet d'insertion socio-professionnelle « fort », marqué par son intention de réaliser son « intégration économique » (Girard, Smith et Renaud, 2008). Or, un médecin diplômé hors Québec, doit réussir les EECMC pour exercer au Québec ou au Canada¹²⁵, ou reprendre sa formation médicale en entier dans une Université québécoise ou canadienne. L'ajout d'une formation québécoise aux études supérieures procurait une alternative « d'emploi de qualité et qualifié » supplémentaire, en plus de servir de stratégie d'optimisation des chances d'être accepté au programme de médecine à l'UL. « [Fatima et moi], on va faire cette maîtrise d'abord...comme ça, on a un diplôme du Canada, et à partir de ça, on va planifier pour les autres choses [études de médecine à l'UL ou/et EECMC], mais on savait déjà ce qui allait arriver [faire un diplôme en contexte d'accueil avant de faire les EECMC], on savait déjà... peut-être que le vivre, c'est plus palpable [et plus difficile] » (A2, verbatim 1, Th_A2)! Joseph et son épouse avait fait leur première

¹²⁵ Voir : <http://www.mcc.ca/fr/> consulté le 20 janvier 2013.

demande d'admission en médecine, simultanément à leur demande d'admission à la maîtrise en santé communautaire pour l'automne 2010.

Persister dans les moments difficiles et les contextes inconnus

Bien que Joseph et les autres membres de son équipe aient atteint la note A+ dans le cadre de la présentation découlant du travail d'équipe pratique au CSSS, cette expérience laissa à Joseph, l'impression que plusieurs intervenants socio-académiques et socioprofessionnels manifestaient une certaine réserve envers les étudiants d'origines culturelles autres que québécoise. « [...] y'a plusieurs choses...c'est de voir la réaction des étrangers... finalement, de voir les réactions des gens du système de la santé... ils avaient beaucoup de difficultés à trouver du monde pour nous répondre » (A2, verbatim 1, Th_A2). Joseph et les membres de son équipe ont affronté « [le manque d'ouverture] [d]es gestionnaires, et [leur] non-préparation à recevoir des étudiants » (A2, verbatim 2, D0119).

Joseph souligna le fait que lui et ses collègues aient reproché au professeur, sans le lui dire explicitement, de ne pas avoir encouragé les dirigeants du milieu à s'ouvrir davantage. Il expliqua qu'en Haïti, le milieu et les étudiants sont beaucoup mieux préparés à transiger ensemble. Il expliqua que dans le cadre de ses stages universitaires haïtiens, « [c]'était des milieux préparés pour ça, ils [avaient] l'habitude de recevoir des étudiants [...] C'est des choses qui se f[aisaient] de manière cyclique depuis des années [...] Ce qui [était] étonnant, c'est quand les étudiants ne v[enaient] pas » (A2, verbatim 3, D0163)! Joseph appuya sur le fait que « [...] le milieu n'[était] pas préparé à ça » (A2, verbatim 2, D0119). Ce fut ardu de trouver des gestionnaires pour recevoir les membres de l'équipe et répondre aux questions. « On avait l'impression qu'on était ballotés. Quand on nous envoyait d'une personne à une autre personne, une personne te disait : non, c'est pas moi, c'est elle ! Et c'était la première personne à qui tu avais parlé! Donc, c'était ça » (ibid)! Mais ils ont réussi grâce à l'appui d'une dame qui les a guidés...ce que Joseph reprochait au professeur du cours

d'avoir négligé! Joseph et les membres de son équipe ont eu peur d'échouer le cours. « Ça prend de la persistance, et bien-sûr, à un moment donné on a pensé que peut-être, on [allait] rater le cours [...] au pire, j'avais vu que j'aurais peut-être pu reprendre un cours, peut-être l'année d'après » (A2, verbatim 3, D0163).

Se construire des calendriers de travail et employer *Antidote*

Joseph dut s'appliquer avec rigueur pour respecter les dates de tombées et les normes de présentation des travaux.

« [...] des fois, je m'arrêtais de travailler et dans ma tête, je me faisais un *schedule* : une semaine pour tel devoir, une semaine pour tel devoir, pis des fois, ça bloquait l'action [...] la structure et là, il faut dire que pour le dernier devoir, j'ai pas eu le temps de faire tout ce tralalalala, c'est juste que corriger les fautes sur *Antidote*...donc la difficulté, c'est ça [...]» (ibid).

Se démarquer des autres membres de son équipe

Dans le cadre d'une activité notée en équipe, réalisée à livres ouverts, Joseph réussit à se démarquer. « Je pense que j'ai aidé le groupe [...] Parce que j'avais des notes que les autres n'avaient pas. Moi, j'ai lu la question et j'ai donné tout de suite la réponse [...] Je connaissais la réponse et je leur ai donné même la page, c'est à ce moment-là qu'ils lisaient » (A2, verbatim 3, D0163) ! Joseph ignorait que l'évaluation à livres ouverts existait! Jamais, cette activité notée ne s'était produite en Haïti, selon lui.

Ainsi, il avait étudié comme si cet examen se produirait sans livres et individuellement. « Je m'étais préparé comme si c'était moi qui allais faire l'examen tout seul » (A2, verbatim 3, D0163). Il relata que cette nouvelle expérience s'était déroulée dans l'harmonie. « C'est ça, c'était une bonne ambiance, on s'estentraïdés, soit quand y'avait aussi des calculs à faire, soit quand quelqu'un demandait une explication, quelqu'un répondait : tu dois faire telle chose, telle chose. On s'est

entraîdés dans une belle ambiance » (ibid). L'équipe était composée d'étudiants de diverses origines ethnolinguistiques, aucun Québécois n'en faisait partie.

Considérer la pratique médicale américaine à titre alternatif

Joseph considérait faire les USMLE et pratiquer aux États-Unis. Il raconta que des collègues médecins haïtiens tentaient de quitter Haïti en passant par la voie socioprofessionnelle américaine. Comme la loterie de l'immigration américaine s'avérait aléatoire, « [les collègues médecins haïtiens] viennent passer l'examen aux États-Unis, ils reviennent, ils attendent leurs résultats et préparent le prochain [examen] parce qu'il y a 2 *steps* [examens], 3 *steps* [examens]. Ils font le 1er *step*, après ils s'inscrivent, ils retournent » (ibid). Joseph expliqua que lorsqu'ils réussissaient les USMLE, ils s'inscrivaient dans les hôpitaux américains, y passaient des entrevues, et pouvaient accélérer leur résidence américaine s'ils y trouvaient un emploi comme médecin.

Chercher un emploi dans le domaine de la santé communautaire

Joseph ne trouva pas d'emploi dans le domaine convoité, mais fit un stage de maîtrise à l'INSPQ. S'il ne trouve aucun emploi dans son domaine à la fin de son programme, il préparerait ses EECMC. Joseph exprima sa difficulté à percer le marché du travail québécois, non seulement en tant que médecin formé en Haïti, mais en tant qu'étudiant de deuxième cycle à la maîtrise en santé communautaire. « Désavantage, du fait que je ne suis pas ...comment dire, je ne suis pas du milieu [...] Parce que je me mets à la place des Québécois qui voudraient embaucher quelqu'un pour mon travail, je pense que cette personne, à compétence égale, elle va choisir le Québécois » (A2, verbatim 2, D0119). L'étudiant reconnaît comprendre les décisions d'embauche des employeurs québécois, privilégiant leurs compatriotes (Girard et Smith, 2009).

« Par affinité, peut-être par...reconnaissance, par peur de [...] de l'inconnu. Jusque-là, c'est l'aventure, d'où la nécessité des connaissances. Si tu as quelqu'un qui te donnent des références, qui tient à quelqu'un, tu ne peux rien à cela. J'ai même des exemples [...] C'est pour ça que je dis : à compétence égale, [l'entreprise va prendre le Québécois] » (ibid).

Étudier à temps plein, en vue de réussir les EECMC

À l'automne 2012, Joseph étudiait à temps plein, en vue de réussir les EECMC

(Son épouse, Fatima, débutait un « emploi de qualité et qualifié » à temps plein en recherche à l'Institut de la statistique de Québec).

5.4.3 Les stratégies d'acculturation et d'adaptations de Fatima

Accepter de se battre et consentir à adopter une nouvelle identité en contexte d'accueil

Fatima explicita que selon elle, l'individu doit accepter « de devenir quelqu'un d'autre » (A3, verbatim 3, C0158), et adopter une nouvelle identité pour s'adapter! « Oui...si tu n'acceptes pas que tu dois changer ta manière d'être par rapport à Haïti et ici, si tu n'acceptes pas de changer, tu vas caler [déprimer]...il faut l'accepter...c'est comme ça que je le vois...c'est une bataille, mais c'est une bataille qui prend d'autres armes » (ibid). Elle explicita comment elle vécut son insertion. « Sur certains points, je devais me prouver, prouver ma valeur [...] Je devais réussir, prouver ma valeur, c'était réussir mes cours, c'[était] pas plus que ça, mais... » (ibid).

S'ouvrir à l'Autre et accepter la différence

Fatima relata comment l'entrée en communication avec l'Autre s'avéra pertinente et utile à son adaptation. « [...] mais aussi de parler à des gens qui sont totalement différents parce que c'est seulement de cette façon-là que tu vas pouvoir t'adapter. Eux, tu vas apprendre comment ils sont vraiment, c'est vraiment important... » (A3, verbatim 1, Th_A3)

Appliquer sa Foi

Fatima relata sa Foi pour passer à travers son adaptation. « Oui! C'était pas facile, mais j'pense que le Bon Dieu m'a donné une aide, une autre aide »! [...] « C'est la seule explication! Parce que en tout cas, j'pense aussi...il m'a permis d'un p'tit peu m'adapter ici » (ibid). Fatima exemplifia l'application de sa Foi dans le cadre d'un travail académique.

« Oui, je vais te donner un exemple. [Joseph] a passé 2 mois à faire ce devoir. Dès qu'il savait qu'il avait ce devoir, il travaillait, il écrivait. [...] j'ai écrit 12 pages en une journée, j'ai écrit 12 pages [rires] Quand j'ai vu ça, j'ai dit : c'est pas possible, et pourquoi j'avais passé une journée à écrire [seulement] 2 pages, 3 pages...» (ibid)?

Conserver de bonnes notes académiques et bénéficier du soutien affectif de son frère, à Québec.

Le plus grand défi de Fatima consistait à conserver de bonnes notes au Québec. Son frère la motivait, mais elle se sentait insécurisée. « [...] chez-moi, j'étais toujours habituée à avoir de bonnes notes, donc c'est un p'tit peu...c'est comme dire...est-ce-que tu vas pouvoir te maintenir au même niveau? Est-ce que c'est la même chose? J'étais confiante puisque de toute manière, j'ai fais des études déjà...pis ça va aller...mais quand même [...] » (A3, verbatim 1, Th_A3).

Son frère occupait une importance majeure dans sa vie. « [...] nous deux-là, on était toujours ensemble...et puis, ma maman, quand elle est morte, c'est lui qui est devenu mon papa » (ibid)! La venue de son frère cadet au Québec, puis à Québec, compta dans la décision de Fatima et son époux, Joseph, de s'installer au Québec, puis à Québec.

« [...] au début, quand il [mon frère cadet] a trouvé le travail, sa famille était restée à Montréal, et lui, il venait passer la semaine à Québec, et puis il disait...bon, c'est [c'était] pas facile pour lui d'avoir 2 maisons comme ça parce qu'il pensait que tout l'monde allait déménager à Québec, et il m'a dit : tu

es obligée de t'inscrire à Québec [à l'Université Laval] »
(ibid)!

Ajuster ses méthodes de travail à chaque session

Fatima exemplifia comment elle ajustait ses méthodes de travail à chaque session.

« [...] ça te pren[ait] 10 points, donc c'[était] une première adaptation [fautes d'orthographe]. Deuxième session, les cours [étaient] différents : on avait moins de lecture, beaucoup de travaux en équipe...en plus, je devais jouer avec un travail [petit boulot] que j'avais trouvé [...] C'est pour ça que je parl[ais] d'une nouvelle adaptation, parce que les cours étaient différents et ce qu'ils te demandaient comme travail était différent, donc tu sor[tais] d'une série, tu entr[ais] dans une autre [...]. J'passais plus de temps sur *internet* à faire des recherches, et à travailler après [...]» (A3, verbatim 2, C0117)!

Parfois, l'étudiante appliqua des stratégies pour réaliser les travaux demandés, sans toutefois effectuer toutes les tâches qui y étaient reliées. « J'aurais pas accepté d'écrire mon résumé sans finir d'écrire le texte [à mon arrivée]. J'ai appris qu'on [pouvait] écrire un résumé sans finir le texte [rires]. Tu lis[ais] au début, tu lis[ais] la conclusion, tu lis[ais] la discussion [...] Se battre déjà pour lire, ça pren[ait] du temps » (ibid)!

Faire deux demandes d'admission simultanées à l'intérieur de deux programmes

À l'instar de son époux, Fatima tenta d'être admise en médecine et à la maîtrise en santé communautaire à l'UL en septembre 2010. La première option consistait au projet d'adaptation socio-professionnelle « fort », tandis que la seconde servait de stratégie pour obtenir un diplôme québécois, en vue de réaliser son intégration économique éventuelle.

Appliquer des stratégies de lecture, rédiger des textes argumentaires et employer *Antidote*

Fatima relata que la rédaction de discours argumentaire se réalisait, en général, plus facilement au Québec qu'en Haïti. « Dépendamment des profs, tu pourrais être amené

à devoir démontrer ton opinion, ta réelle opinion, mais certains voudraient que tu présentes le pour et le contre, même si tu dis ton opinion, mais il faudrait qu'elle soit enrobée [...] C'est ce que je te dis, ça dépend des profs. Ici, on te demande plus c'est quoi ton opinion » (A3, verbatim 3, C0158). Elle s'appliqua à développer des stratégies de lecture et à obéir aux normes de présentation, nouvelles pour elle.

« Mais les deux cours où il y avait plein de lectures, ça j'ai dû m'adapter, j'ai dû apprendre à tout faire. Là-dedans, j'ai dû apprendre à rédiger, j'ai dû acheter *Antidote*, je ne passais pas tant de temps que ça, moi, sur mes travaux... » [...] « [...] j'ai dû apprendre à lire, à taper. Chacune de ces lectures, je devais faire un résumé de 5 pages [...] Dans d'autres cas, on enlev[ait] des points. À la fin, j'ai laissé tomber, il [le professeur] enlevait un maximum de 0.5 point. Je me disais : je m'en fiche! Je laissais tomber [fautes d'orthographe], mais ça fai[sait] une différence à la fin, quand tu perds plusieurs 0.5 » (A3, verbatim 2, C0117)!

Fatima précisa que les travaux sont plus nombreux que les examens (par-cœur) au Québec, mais que cela résulte en apprentissages supplémentaires. « Pour les travaux, je me suis rendue à plein d'endroits...quand tu fouilles pour faire un travail, tu te prends à faire plein de choses que tu ferais pas si c'était un examen [par-cœur] » (A3, verbatim 3, C0158).

Débuter son insertion socio-professionnelle pendant le parcours de formation

Fatima expliqua la pertinence de débiter son insertion socioprofessionnelle québécoise dès la réalisation de ses études au Québec. « [...] je cherch[ais] le travail pour deux raisons : pour avoir le moins de dettes possible, et puis pour me faire une expérience pour plus tard, donc si tu commen[çais] pas pendant qu't'[étais] là, quand t'aur[ais] fini, sans aucune expérience [québécoise], qui [allait] te prendre »?

Fatima relata d'autres avantages de travailler dans sa culture d'accueil : « J'ai appris plein de choses en parlant à une collègue. Le premier emploi à l'Université, j'ai

vraiment appris plein de choses : processus pour faire mon projet d'intervention, logiciel, recettes québécoises,... » [...] « Beaucoup! Ça te fait comprendre le système, te faire des amis, entrer dans le système,... » (A3, verbatim 3, C0158).

Dès l'automne 2012, Fatima assurait son intégration économique comme agente de recherche. Pendant ce temps, son époux, Joseph, pouvait étudier en vue de réussir les EECMC

Se voir comme « une citoyenne du monde » (A3, récit d'expérience)

« Je crois que le fait de me positionner non pas comme étrangère, mais comme une citoyenne du monde m'y a aidée [à m'adapter]. Quoique certains professeurs vous demandaient de répondre en fonction de vous-même, j'essayais le plus que possible de faire des commentaires adaptés au Canada et moins à [mon] pays, à moins qu'il ne s'agisse de quelque chose d'essentiel et qui apporte une richesse et une touche supplémentaire à mon travail » (A3, récit d'expérience).

Fatima considérait qu'elle n'avait pas le droit de ne pas réussir son insertion! Toutes ses actions convergeaient en ce sens.

5.5 Survivre aux chocs éducationnels et culturels : transformer ses représentations sociales pour réaliser son insertion

Tel qu'élaboré dans le chapitre portant sur les répondantes en *e-learning*, à leur instar, les trois étudiants en présenciel arrivèrent au Québec avec leurs représentations d'origine. Ces dernières leur firent expérimenter certaines situations, habituelles pour des personnes d'origine québécoise francophone, mais vécus comme des malentendus, voire des chocs culturels ou éducationnels, pour les personnes d'autres origines ethno linguistiques. Cela exigea de Cissé, Joseph et Fatima, de développer et d'appliquer des stratégies d'acculturation et d'adaptations, pour s'insérer en contexte

socio-académique d'accueil, et préparer la réalisation de leur projet d'insertion socio-professionnelle « fort » : (re)conquérir un « emploi de qualité et qualifié » au Québec.

Ces processus d'acculturation et d'adaptations, psychologique et socio-culturelle, les conduisirent vers l'adoption d'une « vision du monde » différente. Ils transformèrent leurs représentations sociales d'origine, en mettant en pratique leurs nouveaux comportements, nouvelles valeurs et nouvelles relations, tous acceptés, voire promus en contexte d'accueil.

Comme dans le cas de leurs paires en *e-learning*, les représentations liées au monde objectif, aux règles et aux normes, « *Zweckrationalität* », et à l'activité relationnelle ou communicationnelle, « *Affektual* », durent être réaménagées dans leurs schémas mentaux, cognitifs et affectifs, pour être appliquées dans leurs interactions quotidiennes.

La relation d'apprentissage, « [...] relation de dépendance **affective** et **cognitive** [envers le professeur et les autres acteurs liés à l'acte d'apprentissage] » (Dabène, 1990, p. 19), tend à susciter des chocs éducationnels : lorsque Joseph et Carmen débutèrent leur programme de maîtrise en santé communautaire, il s'agissait de leur première formation réalisée au Québec francophone. En ce qui concerne Cissé, il prenait ce programme à titre de seconde formation suivie à l'extérieur de son pays d'origine, puisqu'il avait étudié l'anglais dans une Université américaine pendant une session, avant de venir à Québec.

La nature des tâches ou consignes des travaux (quoi)¹²⁶, les modes d'évaluation : oral ou écrit (comment), le respect des normes de présentation des travaux notés (pour quoi), la production textuelle argumentaire et critique, et la relation avec le professeur

¹²⁶ Voir note 91.

(pourquoi), et les pairs, en contexte de travaux d'équipe notés, se révélèrent des chocs éducationnels pour les apprenants en présenciel. À l'instar de leurs paires en *e-learning*, ils n'élaborèrent que très peu sur les savoirs (quoi), sauf en ce qui a trait à l'accessibilité aux nouvelles pratiques d'intervention, mais ils soulignèrent l'aridité du respect des normes de présentation des travaux (pour quoi), et la difficulté de rédiger plusieurs travaux écrits, des textes argumentaires et critiques, étant habitués d'être évalués par des examens de type « par-cœur » (comment). À noter que les répondants notèrent que des évaluations orales prenaient davantage forme dans leur contexte d'origine qu'au Québec.

Cissé manifesta, davantage que Joseph et Fatima, sa surprise vis-à-vis la possibilité d'échanger facilement avec les représentants hiérarchiques au Québec (pourquoi). Tous trois soulignèrent l'acquisition d'autonomie dans l'apprentissage, mais insistèrent moins explicitement que leurs paires en *e-learning*.

À noter que Joseph mit en lumière l'apprentissage des pratiques évaluatives écrites heuristiques, plutôt ardu.

Les diverses cultures socio-académiques d'origine des étudiants en présenciel pouvaient véhiculer des paradigmes socio-empiriques et normatifs différents de ceux que la culture ethnolinguistique québécoise francophone applique, ou dit appliquer. Or, les paradigmes ontologiques et épistémologiques ne semblaient pas représenter de défis majeurs à relever pour les répondants. Cependant, les paradigmes méthodologiques (comment), relatifs à la pratique et à la pragmatique, et normatifs, révélèrent des lacunes de connaissances substantielles dans le cheminement et la réussite académique, et pourrait ainsi interférer dans le cadre des processus d'insertion. « L'apprendre en faisant », en opposition à « l'apprendre par-cœur », exemplifiait bien les modifications des processus mentaux cognitifs méthodologiques à effectuer, tandis que les relations avec le professeur conduisirent vers des

modifications cognitives affectives substantielles, relativement aux valeurs et aux relations tenues en contexte d'origine.

Quant aux relations avec les pairs, et le développement de pratiques éducatives initiant à la recherche, à l'analyse et à la critique documentaire, elles représentèrent d'autres modifications comportementales cognitives méthodologiques à expérimenter, en vue d'acquérir les nouvelles représentations véhiculées et promues en contexte d'accueil.

Les difficultés à travailler en groupe furent soulevées par les six apprenants. Cependant, les étudiants en présenciel insistèrent davantage sur ces situations que leurs paires en *e-learning*.

Oser argumenter avec un professeur, identifier et appliquer les normes de présentation des références bibliographiques, consistait à des concepts inconnus, voire **jamais** envisagés par les étudiants interrogés, avant qu'ils n'étudient au Québec.

Fatima illustre la transformation de ses représentations sociales et son changement communicationnel par sa visée d'intégration économique, et le fait d'agir comme agente de recherche à temps plein, dès l'automne 2012. Elle cherchait toujours, simultanément, à terminer et à déposer son mémoire de maîtrise en santé communautaire. Pendant ce temps, Joseph, son conjoint, étudiait à temps plein en vue de réussir les EECMC, et reconquérir le droit de pratique médicale au Québec et au Canada.

Seul, Cissé n'élabora pas sur ces examens, ni sur l'admission en médecine à l'UL, ou ailleurs. Il insista sur la terminaison de son mémoire de maîtrise, et sur l'acquisition

d'expérience professionnelle, au Québec, aux États-Unis, en Europe ou au Mali, avant de faire son doctorat en santé communautaire au Québec.

En somme, certaines convergences et divergences représentationnelles entre les répondants peuvent démontrer des processus d'acculturation et d'adaptations, psychologique et socioculturelle, sises à différents échelons: la systémique d'insertion émergeait non seulement des représentations communes, mais davantage de leur sémantique profonde, mutuelle et similaire, voire parfois identique, et du traitement des chocs, du choix des stratégies appliquées, et des communications, ou relations entre les acteurs de l'apprendre, qui en résultèrent.

5.5.1 Nouvelles représentations de Cissé

Échanger avec les professeurs

Alors qu'au Mali, la relation hiérarchique verticale avec le professeur dominait, Cissé peut échanger avec eux au Québec. « Nous conversons moins, pas mal, avec les professeurs, là » (A1, verbatim 1, B0096)! Il apprit à interagir de manière informelle avec eux. Étant donné qu'au Québec, Cissé conscientisa qu'il accédait à une multitude de sources de Savoirs, la relation avec le professeur se transforma en outil d'apprentissage supplémentaire, en opposition au rôle d'unique outil d'accès au Savoir, au Mali.

Le fait que Cissé devait maintenant sélectionner les contenus essentiels, comprendre et élaborer, synthétiser et résoudre des problèmes, lui permirent d'acquérir le sens de l'analyse. « Oui...aller à l'essentiel, choisir les choses que tu dois lire et quand est-ce qu'il faut les lire, savoir structurer tes idées très, très rapidement et savoir les écrire concrètement » (A1, verbatim 2, B0116). Il admet apprécier savoir communiquer, écrire ses idées: « [...] c'est des choses que j'ai vraiment appréciées, que j'ai beaucoup appréciées aussi [...] » (ibid).

Partager les tâches de manière égale en contexte de travail d'équipe

Les chocs culturel et éducationnel que Cissé vécut en classe lors des conflits avec des collègues, québécoises d'origine, dans le cadre de travaux d'équipe, lui ont permis de découvrir la notion de calcul et de partage des tâches, et le concept d'**égalité**, mis en pratique dans l'apprentissage coopératif au Québec¹²⁷. Ces apprentissages correspondaient aux apprentissages de natures sociale (Shin, 2001), et affective, qui peuvent se définir tel que « [...] l'engagement de l'étudiant à propos de la [non] réciprocité dans la relation entre l'apprenant et les autres partenaires de la situation d'apprentissage » selon la grille d'analyse de Dionne et al. (2005).

Acquérir de l'expérience professionnelle et faire un doctorat au Québec en santé publique comme projet d'insertion socio-professionnel « fort »

Cissé visait le doctorat en santé publique afin de combiner les champs disciplinaires qui l'intéressaient : « L'anglais, le français, la médecine, santé communautaire...ça se relie très facilement » (A1, verbatim 2, B0116). « Pour l'instant, je veux finir ma maîtrise pour chercher un bon travail, que ce soit ici, aux États-Unis, au Mali [...] » (ibid). Aux yeux de Cissé, l'expérience professionnelle et la réalisation éventuelle du doctorat en santé publique/santé communautaire, s'avérait prioritaire à l'admission en médecine à l'UL, ou à la réussite des EECMC. Il avait considéré retourner vivre au Mali.

5.5.2 Nouvelles représentations de Joseph

S'ouvrir aux autres, et se démarquer

En se démarquant dans le cadre d'un examen d'équipe, simplement parce qu'il s'était préparé comme s'il allait faire un examen individuel, Joseph guida ses collègues vers plusieurs bonnes réponses. N'ayant jamais réalisé ce type d'examen, ni n'en connaissant guère le concept, d'autant plus que cet examen se faisait « à livres ouverts », Joseph put intervenir concrètement auprès de ses camarades tel un guide, et

¹²⁷ Voir Henri et Lundgren-Cayrol (2001).

acquiesce à l'autonomie et à la confiance. En outre, il avait fait un premier travail d'équipe, sans collègue québécois d'origine, lors d'un travail sur le terrain. Lui et les membres de son équipe réussirent à obtenir une mention, alors que 4 semaines avant la remise de ce travail, ils n'avaient encore cumulé aucune donnée, et songeaient même à abandonner le cours.

Étudier à temps plein pour devenir médecin (CMC), pour concrétiser son adaptation socio-culturelle et (re)conquérir son « emploi d'origine de qualité et qualifié »

Depuis l'automne 2012, Joseph réalise son projet : il étudie à temps plein pour réussir les EECMC. Deux ans plus tôt, il essayait d'entrer en médecine à l'UL, et après deux échecs, et croyant que c'était là la seule alternative pour pratiquer la médecine au Québec, il se dirigeait vers l'accomplissement de son projet d'insertion socio-professionnelle « fort ».

5.5.3 Nouvelles représentations de Fatima

S'approprier une nouvelle identité personnelle et socio-professionnelle

Fatima raconta un choc éducationnel important.

« La seule chose : je m'attendais à des profs comme chez-nous, ça m'a surprise »! [...] « Donner plus de directives [je m'attendais à ce que les profs donnent plus de directives] » [...] « C'est ça qui m'a surprise, je m'attendais à être un peu plus canalisée [dirigée] » [...] « On ne savait jamais ce qui allait arriver comme résultat... » (A3, verbatim 3, C0158).

Habitée à se fier aux professeurs, elle dû développer et appliquer des stratégies d'apprentissage (voir tabl. 5.3). Deux ans après son arrivée, Fatima travaille dans le cadre d'un « emploi de qualité et qualifié ». Elle et son époux ont troqué la vie de médecin avec deux servantes à la maison en Haïti, pour une vie d'étudiante. Elle agit maintenant comme agente de recherche, et tente de compléter et déposer son mémoire de maîtrise.

Voir le professeur comme une source **supplémentaire** de Savoir, en opposition à une source **unique** (A3, verbatim 3, C0158).

Fatima expliqua qu'au Québec, « [...] le professeur donne des **compléments** d'informations, [mais en Haïti], chez-nous, le professeur donne **toute** l'information » (A3, verbatim 3, C0158). Elle ajouta que cette information consistait à la matière à examen. Au Québec, Fatima dut rédiger des synthèses de cours et trouver des documents scientifiques pour accéder au matériel véhiculant les contenus, matières à examens et aux travaux notés, en plus de rédiger ses propres argumentaires et critiques, justifiés par la littérature scientifique qu'elle avait elle-même recensée, analysée et sélectionnée.

Acquérir de l'autonomie: travailler dans le cadre d'un « emploi de qualité et qualifié ».

Deux ans après son arrivée à Québec, Fatima y travaillait à temps plein dans le cadre d'un « emploi de qualité et qualifié », comme agente de recherche.

Conserver le projet d'étudier pour devenir médecin au Québec


En dépit du fait qu'elle travaillait à temps plein comme agente-conseil depuis l'automne 2012, Fatima envisageait toujours la pratique médicale. « Oui...mais c'est comme un p'tit rêve...tu sais qu'il est là, dans un coin...au temps opportun...si y'a moyen... ». (A3, verbatim 3, C0158). Elle pourrait réitérer son admission à l'UL ou étudier en vue de réussir les E.C.C.M.C.

Le tableau 5.3 ci-dessous, récapitule les chocs et leur traitement, les stratégies et les nouvelles représentations sociales des répondants en présenciel en contexte d'accueil. Une conclusion terminera cette section. S'ensuivra le chapitre présentant les traits distinctifs et similaires des répondants, et une proposition théorique de systémique d'insertion des étudiants allophones RP et CC, en contexte interculturel, en *e-learning* (TÉLUQ), et en présenciel (UL).

Tableau 5.3 : Étudiants en présenciel, expériences et expérimentations de chocs, application de stratégies, et transformation de représentations sociales en contexte d'accueil

Chocs, stratégies et nouvelles représentations sociales/étudiante en présenciel	Chocs nécessitant de substantielles modifications comportementales, des valeurs et des relations	Chocs transformés en acquis expérimentiels	Stratégies d'acculturation (SAC), d'adaptation psychologique (SADP) et socio-culturelle (SADSC)	Nouvelles représentations sociales
Cissé ↓	Découverte de profils étudiants hétérogènes	Découverte de l'apprentissage pratique et d'une démarche scientifique	Opter pour l'insertion québécoise, en opposition à l'insertion américaine (SAC)	Echanger des idées avec les professeurs
	Application de nouvelles pratiques éducatives et développement de compétences informationnelles et rédactionnelles	Développement de compétences informationnelles	S'engager dans la vie communautaire (SADSC)	Partager les tâches de manière égale en contexte de travail d'équipe
	Accessibilité et sélection des connaissances	Pratique de la communication horizontale et de la rétroaction avec les professeurs	Avoir un « grand-frère » malien au Québec (SADP)	Acquérir de l'expérience professionnelle et faire éventuellement un doctorat au Québec, en santé publique (communautaire), comme projet d'insertion socio-professionnel le « fort »
	Réalisation de travaux d'équipe	Résistance aux préjugés	Recourir au soutien socio-affectif de pairs maliens au Québec (SADP)	
	Conflits avec des étudiantes québécoises		Recourir aux soutiens cognitifs de pairs québécois (SADSC)	
	Application de normes de présentation des travaux notés		Donner des cours de langue bambara à des étudiantes québécoises, stagiaires au Mali (SADSC)	
	Mise à pied d'un emploi		Persister au travers des difficultés en contexte interculturel (SAC)	
			Se chercher un emploi dans le domaine de la santé communautaire à Québec (SADSC)	
			Acquérir de l'expérience professionnelle avant de faire un doctorat en santé publique au Québec (SADSC)	

Chocs, stratégies et nouvelles représentations sociales/étudiante en présenciel	Chocs nécessitant de substantielles modifications comportementales, des valeurs et des relations	Chocs transformés en acquis expérimentiels	Stratégies d'acculturation (SAC), d'adaptation psychologique (SADP) et socio-culturelle (SADSC)	Nouvelles représentations sociales
Joseph ↓	Double-refus au département de médecine à l'UL	Enrichissement des méthodes de travail académique et professionnel, et expérience et expérimentation du travail sur le terrain, sans guide	Se faire des amis haïtiens et québécois (SADSC)	S'ouvrir aux autres, et se démarquer
	Peur de ne plus pratiquer la médecine		Suivre une nouvelle formation académique pour optimiser son intégration économique, et faire deux demandes d'admission simultanées à l'intérieur de deux programmes dans la même Université (SADSC)	Étudier à temps plein pour devenir médecin (CMC), concrétiser son adaptation socio-culturelle et (re)conquérir son « emploi d'origine de qualité et qualifié »
	Expérience et expérimentation d'un malentendu interculturel sémantique dans le cadre d'une évaluation sommative		Persister dans les moments difficiles et les contextes inconnus (SADP)	
	Respect des échéances académiques et gestion du temps		Se construire des calendriers de travail et employer <i>Antidote</i> (SAC)	
	Importante quantité de travaux académiques		Se démarquer des autres membres de son équipe (SADP)	
	Normes sévères de présentation, de production et d'évaluation des travaux notés, et développement des compétences informationnelles.		Considérer la pratique médicale américaine à titre alternatif (SADP)	
	Réalisation de travaux d'équipes		Chercher un emploi à Québec dans le domaine de la santé communautaire (SADSC)	
	Témoin de pratiques exclusives envers un étudiant d'origine africaine		Étudier à temps plein en vue de réussir les EECMC (SADSC)	
	Doutes sur certaines pratiques notatrices discriminatoires			

Chocs, stratégies et nouvelles représentations sociales/étudiante en présenciel	Chocs nécessitant de substantielles modifications comportementales, des valeurs et des relations	Chocs transformés en acquis expérimentiels	Stratégies d'acculturation (SAC), d'adaptation psychologique (SADP) et socio-culturelle (SADSC)	Nouvelles représentations sociales
Fatima 	Développement de pratiques rédactionnelles argumentaires.	Soutien socio-affectif d'une paire étudiante, africaine	Accepter de se battre et consentir à adopter une nouvelle identité en contexte d'accueil (SADSC)	S'approprier une nouvelle identité personnelle et socio-professionnelle
	Réalisation des travaux d'équipe avec les pairs d'origine québécoise	Entraide entre les membres d'une équipe pluriculturelle, sans étudiant québécois d'origine.	S'ouvrir à l'Autre et accepter la différence (SADSC)	Voir le professeur comme une source supplémentaire de Savoir, en opposition à une source unique (A3, verbatim 3, C0158).
	Suivi du même programme, en couple		Appliquer sa Foi (SADP)	Acquérir de l'autonomie : travailler dans le cadre d'un « emploi de qualité et qualifié », pour concrétiser son adaptation socio-culturelle
	Ignorance des raisons du double-refus au programme de médecine à l'UL		Conserver de bonnes notes académiques et bénéficier du soutien socio-affectif de son frère (SAC)	Conserver le projet d'étudier pour devenir médecin au Québec
	Respect des dates de remise des travaux		Ajuster ses méthodes de travail à chaque session (SAC)	
	Acquisition d'autonomie et abandon de l'apprentissage « par-cœur » pour le développement des compétences informationnelles		Faire deux demandes d'admission simultanées à l'intérieur de deux programmes (SADSC)	
	Expérience et expérimentation de malentendus interculturels, sémantique et linguistique		Appliquer des stratégies de lecture, rédiger des textes argumentaires et employer <i>Antidote</i> (SAC)	
	Gestion du temps		Débuter son insertion socio-professionnelle pendant le parcours de formation (SADSC)	
			Se voir comme une « citoyenne du monde » (A3, récit d'expérience) (SADP)	
			Réaliser ses travaux	

Chocs, stratégies et nouvelles représentations sociales/étudiante en présenciel	Chocs nécessitant de substantielles modifications comportementales, des valeurs et des relations	Chocs transformés en acquis expérimentiels	Stratégies d'acculturation (SAC), d'adaptation psychologique (SADP) et socio-culturelle (SADSC)	Nouvelles représentations sociales
			académiques en employant des stratégies de lecture (SAC)	
			Assurer son intégration économique (SADSC)	

5.6 Conclusion

À l'instar de leurs pairs en *e-learning*, (v. sect. 4.6), les trois étudiants ont relevé les défis de «ré-apprentissage», parfois abrupts, tantôt faciles, mais omniprésents en contexte d'accueil. Les chocs culturels et éducationnels furent traités en modifiant des comportements, des valeurs et des types communicationnels (relationnels), appliqués dans les multiples interactions incluses dans l'acte d'apprendre. La représentation relative à l'amoindrissement de la distance hiérarchique, et les relations horizontales avec le professeur qui en résultèrent, consistèrent en un choc éducationnel important.

En outre, l'accessibilité aux connaissances théoriques et pratiques se trouva souligné. Ensuite, les travaux d'équipe consistèrent en des chocs éducationnels majeurs, particulièrement pour Cissé.

Par exemple, il éprouva des difficultés à expliciter le concept de distance hiérarchique malien à ses pairs Québécois, lors d'un retard à une réunion d'équipe avec des étudiants d'origine québécoise.

La gestion du temps consista en une dimension culturelle déclenchant des chocs culturels. À noter que les travaux d'équipe produits entre collègues originaires de diverses cultures, autres que québécoises, se trouvèrent mieux vécus que les travaux

d'équipes réalisés avec des membres d'origines culturelles diversifiées et des Québécois d'origine.

Dans ces conditions, des conflits surgirent, alors que lorsque les étudiants allophones travaillaient ensemble, avec des pairs de même origine ou d'autres origines, mais sans étudiant québécois, l'expérience d'apprentissage se déroulait de manière plus fluide.

Fatima l'explicita bien lorsqu'elle relata l'encouragement qu'une collègue africaine lui manifesta alors qu'elle se sentait dépassée par le nombre de travaux à rédiger. Joseph se rangea de son côté lorsqu'il expliqua qu'il dut, avec ses camarades issus d'origines culturelles diversifiées, autres que québécoise, réaliser un travail pratique sur le terrain dans un contexte de CSSS, totalement inconnu par tous les membres de l'équipe. Or, Joseph souligna qu'ils s'entraidèrent au travers leurs difficultés, et obtinrent un A+!

À l'instar de leurs collègues apprenantes en *e-learning*, les méthodes de production et de présentation des travaux notés s'avérèrent de sérieux défis. Les paradigmes socio-empiriques, normatifs et méthodologiques appliqués au Québec s'avérèrent résolument différents de ceux appliqués en Haïti et au Mali.

L'application des normes universitaires, et des méthodes de production et de présentation de travaux académiques représentait une lacune majeure pour ces étudiants, ayant grandi dans des paradigmes divergents.

En revanche, les connaissances factuelles, mémorisées, ne semblaient pas consister en des défis pour les répondants. Cela peut expliquer le fait que les connaissances ontologiques n'éveillèrent pas de remise en question.

Encore une fois, cela démontre l'absence de prise en compte des besoins des étudiants allophones, relativement aux pratiques éducatives et aux dispositifs universitaires québécois d'accueil, qui leur sont diffusés.

Ces lacunes doivent être corrigées. À cet effet, des recommandations sont présentées au dernier chapitre de ce document.

Quant aux connaissances épistémologiques, l'application de la dimension culturelle de distance hiérarchique amena les étudiants allophones à modifier leurs valeurs et leurs relations, produites dans l'acte d'apprendre. Alors que dans leur contexte éducatif d'origine, ils attendaient les instructions du professeur, ils devaient produire leurs propres recherches et analyses documentaires (recension des écrits), en plus de diffuser leur opinion, en contexte d'apprentissage québécois. En Haïti et au Mali, on ne fait que **présenter** ce que les auteurs publient, selon les trois répondants en présenciel.

Aucune difficulté ne fut insurmontable. L'autonomie fut acquise difficilement, mais consista en une nouvelle compétence générique pour les trois étudiants. Joseph l'illustra bien lorsqu'il raconta « s'être senti jeté à l'eau » (v. p. 172) dans le cadre du travail d'équipe à réaliser à l'intérieur d'un CSSS. Il précisa qu'en Haïti, un tel travail se serait réalisé à l'aide d'un *mentor*. Or, il dut apprendre à « se débrouiller » au Québec.

Ces processus d'acculturation et d'adaptations, exigèrent parfois de complexes opérations mentales, nécessitant d'adopter des valeurs différentes, divergentes ou opposées à celles habituelles, issues du contexte d'origine.

Lorsque Fatima raconta qu'elle dut, par manque de temps, rédiger un résumé, alors qu'elle n'avait pas eu le temps de lire un texte en entier, elle précisa qu'elle n'aurait

jamais pensé à poser un tel geste à son arrivée au Québec (v. p. 181) : elle n'avait lu que certaines parties du texte. Le contexte changé, elle développa une stratégie de travail et remis son résumé en temps.

Quant à Joseph, lui et les membres de son équipe durent se comporter de manière opposée à leurs valeurs habituelles, lors de la réalisation de leur travail pratique dans le cadre d'un contexte d'un CSSS : téléphoner à des gestionnaires pour prendre un rendez-vous, leur expliquer que cette rencontre se déroulerait en vue de produire un rapport académique, et les convaincre d'accepter, représentait un geste qui ne respectait pas l'autorité hiérarchique : en contexte culturel des pays d'origine, les gestionnaires et les dirigeants institutionnels, doivent être contactés par d'autres supérieurs hiérarchiques, tels que les professeurs. Un étudiant ne pourrait adopter un tel comportement. Cela démontre comment cette tâche pouvait bouleverser le système de valeurs de ces répondants.

Certaines émotions furent vécues intensément pour relever le défi de « ré-apprendre » en contexte d'accueil, et certains types communicationnels, jamais abordés en contexte d'origine, furent mis en œuvre pour s'approprier un objet d'apprentissage, pour appliquer des pratiques nouvelles en milieu académique, ou pour cheminer vers la réalisation de son projet d'insertion socio-professionnelle « fort », et reconquérir « l'emploi de qualité et qualifié ». Les relations horizontales avec les professeurs au Québec ne sont soulignées que par Cissé.

Fatima et Joseph abordèrent cette différence contextuelle, mais se concentraient davantage sur la réalisation de leurs travaux, et sur les échanges avec leurs pairs, que sur les échanges avec les représentants hiérarchiques.

Or, les répondantes en *e-learning* avaient nettement marqué cette différence entre leurs contextes, d'origine et d'accueil.

Plusieurs activités de nature conceptuelle surgirent en contexte d'accueil : l'activation des connaissances pour en greffer de nouvelles, la construction de liens entre des informations pour ajuster les représentations sociales habituelles à la nouvelle réalité, l'insertion de ces nouvelles représentations dans la structure mentale originale, le transfert des connaissances dans un nouveau contexte, la généralisation, la répétition, la récupération des connaissances dans le cadre d'un cours, l'incertitude, le jugement ou la prise de position argumentaire, et l'acquisition de compétences et de stratégies de travail, dans le cadre des modes d'évaluation et du système de notation exercés en contexte d'accueil, exigea plusieurs modifications comportementales, des valeurs et communicationnelles.

Puisque ces étudiants avaient grandi dans une culture académique ne les encourageant essentiellement, qu'à savoir et à comprendre, l'émergence des chocs éducationnels s'explique, alors qu'ils se trouvèrent dans un contexte où ils devaient rapidement résoudre, expliquer, réécrire ou synthétiser, et comparer ou argumenter (Bloom et al., 1956).

Les trois répondants en présenciel témoignèrent d'apprentissages académiques, professionnels et personnels¹²⁸ au Québec.

Ils acquirent et appliquèrent des stratégies d'études cognitives, métacognitives et socio-affectives. Cela s'avérait nouveau pour eux.

Produire des travaux d'équipes en coopération, en opposition à ceux réalisés en collaboration, comme en Haïti et au Mali, le fait d'arriver en temps aux réunions, l'application des communications horizontales avec les professeurs, l'acquisition de l'autonomie et de la responsabilisation de son apprentissage, ou l'initiation d'actes

¹²⁸ La chercheuse réfère au développement des compétences génériques (ICEA, 2012).

d'apprentissage, le développement de compétences génériques (ICEA, 2012), informationnelles et rédactionnelles, argumentaires et critiques, et l'application des normes de présentation et de production heuristique des travaux, contribuèrent à l'acquisition de nouvelles identités, personnelle et socio-professionnelle des répondants (v. tabl. 5.3).

Pourrait-on parler de nouvelle identité académique?

Cissé cherche davantage à acquérir une expérience professionnelle en Europe, aux États-Unis, au Québec ou au Mali, et à réaliser éventuellement un doctorat en santé publique (communautaire) au Québec, qu'à pratiquer la médecine.

Joseph étudie à temps plein pour réaliser les EECMC, et vise à entrer en résidence (obstétrique) à l'UL en vue de pratiquer la médecine au Québec. Comme solution palliative, il évoque la pratique médicale américaine.

Fatima a mis (ponctuellement) de côté les études en médecine (C.M.C. et UL), pour occuper un emploi à temps plein, depuis l'automne 2012, comme agente-conseil dans un institut de recherche¹²⁹.

La nouvelle identité culturelle conduit-elle à l'émergence de nouvelles identités académique et professionnelle?

L'application des politiques de reconnaissances des acquis (RAC)¹³⁰ et des Ordres professionnels, participent-elles à la conception et au développement de ces nouvelles constructions identitaires?

¹²⁹ La chercheuse a reçu cette information par courriel le 18 avril 2013 de la part de Fatima.

¹³⁰ Voir : <http://cicic.ca/737/la-trousse-d%27outils-pour-la-communaute-des-evaluatrices-et-evaluateurs-de-diplomes-d%27etudes.canada>, consulté le 30 mai 2013

Ces « constructions obligées », pour assurer l'insertion socio-académique et professionnelle, voire l'adaptation socio-culturelle éventuelle, émergent-elles du nouveau contexte culturel, académique et professionnel? L'amalgame de ces identités construit-elle un nouvel individu-apprenant?

Une réponse positive encouragerait l'adaptation socio-culturelle et l'insertion socio-professionnelle, autant pour le Québec, en baisse démographique et en pénurie de main-d'œuvre qualifiée, que pour l'étudiant allophone, RP et devenu CC¹³¹.

Cela sera abordé au chapitre 6, élaborant sur l'insertion socio-académique en présenciel et en *e-learning*, et sur le « filtre culturel » que constitue le projet d'insertion socio-professionnelle « fort », en vue de réaliser l'adaptation socio-culturelle.

Bref, les modifications comportementales, de valeurs et de relations, attribués à la réalisation des stratégies d'acculturation (*behavior shifts*), d'adaptation psychologique (*acculturative stress*), et d'adaptation socio-culturelle (*sociocultural adaptation*), sont-elles reliées à l'application des systèmes sociaux du contexte d'accueil (RAC, Ordres professionnels), à l'intégration économique, et à la poursuite d'études supérieures?

Il semble que l'acquisition et l'application des nouvelles représentations, découlant de ces modifications stratégiques, vise à concrétiser le projet d'insertion socio-professionnelle « fort »!

¹³¹ <https://doc.feus.usherbrooke.ca/docushare/dsweb/Get/Document-31780/CASP%20-%20Decarie%20-%20rech%20-%200405%20-%20chocdemo.pdf>, consulté le 30 mai 2013.

Ainsi, le prochain chapitre tentera de discerner les distinctions et similitudes relatives aux nouvelles représentations sociales des étudiants en *e-learning* et en présenciel en contexte interculturel, et comment ces représentations, développées par les modifications stratégiques comportementales, des valeurs et relationnelles, convergent vers la mise en œuvre stratégique du projet d'insertion socio-professionnelle « fort », pour réaliser éventuellement, l'adaptation socio-culturelle.

CHAPITRE VI

RAPPORT INTERCAS SUR L'INSERTION INTERCULTURELLE

Ce chapitre vise à identifier les principaux traits, distinctifs et similaires, de l'insertion interculturelle en contexte socio-académique, entre la modalité présentielle et *l'e-learning*, afin d'en formuler une proposition théorique. Selon les répondants, le projet d'insertion socio-professionnelle « fort », servit de « filtre culturel » pour persister dans sa concrétisation. Dans les deux modalités, les chocs éducationnels et la modification des représentations sociales de l'éducation consistèrent les principaux défis de « ré-apprentissage ». La réalisation des travaux en groupe, en présenciel et en *e-learning* s'avéra un trait distinctif marquant entre les deux modalités. Enfin, les liens réalisés entre les représentations d'origine, l'expérience et l'expérimentation des chocs éducationnels, les stratégies adoptées et les nouvelles représentations sociales des étudiants allophones RP et CC, en présenciel et en *e-learning*, ont facilité leur intégration économique et l'obtention d'un « emploi de qualité et qualifié ».

6.1 Le projet d'insertion socio-professionnelle « fort »: déclencheur de la systémique d'insertion socio-académique dans les deux modalités de diffusion.

À la lumière des deux chapitres précédents, le projet d'insertion socio-professionnelle « fort » guida les étudiants allophones RP et CC, vers la réalisation de leurs processus d'acculturation et d'adaptations, psychologique et socio-culturelle. Cela est d'autant plus significatif, vu le risque sérieux de « déqualification » que doivent affronter les immigrants au Québec (Renaud et Cayn, 2006). Dungan, Fang et Gunderson (2012) montrent en effet, comment « [...] les nouveaux immigrants tendent à tomber plus souvent dans la pauvreté ». La motivation à réaliser le projet d'insertion socio-professionnelle « fort », amena en outre, ces étudiants à développer une résilience (Cyrulnick, 1999, 2001, 2004) lors de l'expérience et de l'expérimentation des

malentendus et des chocs culturels, éducationnels et identitaires, lesquels furent incontournables pour réaménager leurs processus mentaux. Ils devaient faire les modifications stratégiques nécessaires à l'acquisition et à l'application de leurs nouvelles représentations sociales, celles véhiculées et actualisées en contexte d'accueil.

Le projet de reconquête d'un « emploi de qualité et qualifié »¹³², souvent identique ou connexe à l'emploi d'origine, émergea de l'analyse des études de cas d'étudiants, comme un facteur majeur d'acculturation et d'adaptations psychologique et socio-culturelle, peu importe qu'ils aient suivi leur programme de formation en présenciel ou en *e-learning*. Ces programmes, jumelés au projet d'insertion socio-professionnelle « fort », jouèrent le rôle de « filtre culturel » (Asselin, 2008) pour relever leur défi d'insertion, socio-académique et professionnelle, voire d'adaptation socio-culturelle.

Ainsi, le(s) programme(s) académique(s) suivi(s) en contexte d'accueil, les démarches socio-professionnelles exercées auprès des Ordres professionnels pour la passation des examens d'évaluation et l'obtention d'un permis de pratique, la réitération des demandes d'admission sous divers intitulés dans les Universités, les demandes de reconnaissances des acquis et compétences (R.A.C.)¹³³ exercées auprès de ces institutions, l'acquisition d'expérience professionnelle locale, les relations avec les professeurs et représentants hiérarchiques, l'évaluation sommative exercée par une rétroaction écrite personnalisée de la part du professeur, chargé d'encadrement ou de cours, les relations avec les étudiants québécois d'origine, et la poursuite d'études supérieures, s'imbriquèrent les uns dans les autres comme les pièces du « casse-tête de l'adaptation socio-culturelle ».

¹³² Voir : <http://www.canadavisa.com/fr/example-titles-38-qualifying-occupations-federal-skilled-worker.html>, consulté le 5 mai 2013.

¹³³ Voir : <http://www.cicic.ca/334/reconnaissance-des-diplomes-etrangeers.canada>, consulté le 5 mai 2013.

La proposition théorique élaborée dans ce chapitre, démontre les dispositifs et pratiques d'insertions, culturelle, académique et professionnelle, voire personnelle, toutes intimement reliées¹³⁴, lesquelles fournissent des prémisses significatives pour la conception et de l'élaboration d'un « programme d'insertion de qualité » pour les étudiants allophones, RP et CC qualifiés¹³⁵, voire formés au Québec. Cela sera élaboré au dernier chapitre de cette étude.

6.1.2 Liens entre la formation académique dans l'une ou l'autre des deux modalités, l'insertion socio-professionnelle et l'adaptation socio-culturelle.

Staiculescu (2011), Renaud, Piché et Godin (2003) et Tinto (1993) ont démontré que l'étudiant allophone, RP, CC, ou international, qui suit une formation post-secondaire en contexte d'accueil, ou qui y est bien intégré sur le marché de l'emploi, poursuit son développement en formation continue pour d'autres raisons qu'en rapport à son statut immigrant (Bélanger, 2011). L'une d'elle pourrait consister en la reconquête d'un « emploi qualifié et de qualité ». Dans ce but, Rina reprit entièrement sa formation initiale d'infirmière au Québec et Lajin y suivit trois programmes de formation pour obtenir l'emploi en relation d'aide, domaine d'emploi qu'elle visait déjà au Maroc.

En outre, l'auteur (ibid, p. 57) confirme que l'enjeu principal de l'étudiant allophone RP ou CC, consiste à son premier « [...] emploi stable dans son domaine et reconnaissant ses qualifications [...] », en plus de poursuivre le développement de sa formation continue. En effet, Carmen obtint un premier emploi dans son domaine moins d'un an après son arrivée à l'été 2006. Depuis, elle poursuit ses études supérieures pour reconquérir son « emploi de qualité et qualifié » initial. Au même moment, en juillet 2012, soit deux années après son arrivée, Joseph complétait son mémoire de Maîtrise en santé communautaire et préparait ses EECMC pour récupérer

¹³⁴ Voir: <http://emploiuebec.net/temoignages/recherche.asp?cat=en&envoi=liens>, consulté le 5 mai 2013.

¹³⁵ L'auteur tient à rappeler que les définitions des concepts de Résident permanent (RP) et Citoyen canadien (CC) sont disponibles dans le glossaire, appendice E.

son « titre d'origine de qualité de médecin », et pratiquer cette profession au Québec. Son épouse, Fatima, assurait vouloir persister dans cette voie ultérieurement, dès que l'intégration économique du couple serait assurée. Enfin, Cissé poursuivait son mémoire de maîtrise et visait occuper un « emploi de qualité et qualifié » en santé communautaire¹³⁶ avant de faire son doctorat. Ces constantes illustrent les propos de l'auteur.

6.2 Les chocs éducationnels, les stratégies d'insertion et le « ré-apprentissage » des représentations sociales de l'éducation : expériences et expérimentations essentielles dans les deux modalités.

Dans le cadre des deux programmes concernés par cette étude, autant en présenciel qu'en *e-learning*, l'insertion socio-académique débuta par des dissonances vite transformées en malentendus, voire souvent en chocs, dépendamment de « l'expérience et de l'expérimentation » de l'application des représentations sociales d'origine en contexte d'accueil (Jodelet, 2006a). Autrement dit, les différences et les divergences représentationnelles entre celles véhiculées et appliquées dans ces deux contextes, déclenchèrent les malentendus et les chocs. Or, certains d'entre eux furent plus faciles à vivre que d'autres. Par exemple, le concept de « tabou », relié à la santé mentale, présent en Colombie, au Maroc et en Algérie, déclencha d'« heureux chocs culturels et éducationnels » chez les trois répondantes en *e-learning*, dès le début de leur formation.

En contrepartie, l'application de certaines pratiques professionnelles, normées et locales, les ébranlèrent. Carmen l'explicita, lorsqu'elle raconta qu'elle devait téléphoner aux policiers dès le moindre cas de violence, alors que dans son pays d'origine, il est d'usage de ne pas contacter les autorités dans une telle situation (v. p. 97). Quant à Rina, elle exprima sa difficulté à mettre en œuvre certaines pratiques du domaine de la santé mentale au Québec : elle éprouvait de la difficulté avec la loi du

¹³⁶ L'étudiant interrogé ne discerne pas toujours les concepts de « santé publique » et « santé communautaire ». Ces derniers n'ont pas la même sémantique en Afrique, en Europe de l'Ouest ou au Québec.

Québec portant sur les droits des patients à refuser leurs médicaments (Gamache et Millaud, 1999), et aurait souhaité qu'ils bénéficient davantage de programmation neurolinguistique (PNL) (v. p. 122).

Par ailleurs, elle souligna que la reprise de sa formation initiale d'infirmière au Québec, consista en un défi majeur. Il s'agissait d'une stratégie d'acculturation pour se conformer aux politiques institutionnelles québécoises, réaliser son intégration économique et son projet d'insertion socio-professionnelle « fort », en vue de s'adapter socio-culturellement au Québec, « pour être enfin libre »!

Les négociations produites avec les supérieurs hiérarchiques institutionnels, l'acquisition de l'autonomie, la mise en exergue des pratiques rédactionnelles argumentaires et critiques, d'où survint la mise en évidence du **Je**, l'application des normes de présentation des travaux académiques, le développement des compétences informationnelles et l'application des méthodes heuristiques de production de travaux de recherche, s'avérèrent de substantiels défis de « ré-apprentissage » pour les répondants des deux modalités. L'emploi du **Je** était plutôt rare dans leur contexte éducatif d'origine. « [...] ça dépend des profs...ici [au Québec], on te demande plus [qu'en Haïti], c'est quoi ton opinion » (A3, verbatim 3, C0158, présenciel).

Tel que précisé aux chapitres 4 et 5, les répondants n'abordèrent que très peu la difficulté d'acquisition des connaissances ontologiques et épistémologiques. Les objets ontologiques leur permirent d'acquérir les connaissances théoriques et pratiques dont ils étaient si avides d'apprendre, dès leur arrivée. Or, les pratiques rédactionnelles, telles les argumentaires et les synthèses, les pratiques de recension des écrits, les normes de présentation académiques et l'application de certaines pratiques éducatives, se trouvèrent soulignées comme ardues.

Ainsi, Joseph expérimenta « l'apprendre en faisant », en présenciel, sous forme de choc éducationnel. Son expérience et son expérimentation sur le terrain, d'un travail produit dans le cadre d'un C.S.S.S., l'amena à réaliser des tâches de communication réservées aux professeurs, en Haïti. À l'instar de ses pairs en présenciel et en *e-learning*, la production des travaux académiques selon les normes universitaires québécoises lui donna en outre, plusieurs défis à relever.

Quant à l'épistémologie, le **pourquoi** n'est pas souvent remis en question dans les cultures d'origine des répondants, vu la prédominance de la distance hiérarchique et du contexte institutionnel. Cela tend à expliquer les chocs éducationnels relatifs aux échanges avec les professeurs et les supérieurs hiérarchiques, vécus au Québec. Les pratiques québécoises, amenèrent les répondants à éprouver un tel choc, parce que dans le cadre de leurs pratiques éducatives habituelles, ils **recevaient** l'objet d'apprentissage dans le but de le **rendre** tel quel, à l'intérieur d'examens de type « par-cœur », sans modification ou ajustement. Or, ils durent apprendre à analyser, synthétiser, justifier et opiner (Bloom et al., 1956), en contexte d'accueil. Dès lors, ils ne considéraient plus le professeur comme source **unique** du Savoir, mais se le représentèrent, telle **une** source d'apprentissage parmi d'autres. D'ailleurs, Hofstede (1980) tenta d'illustrer dans sa thèse, l'hétérogénéité des représentations socio-culturelles. Ces dernières s'infiltrèrent, entre autre, dans les représentations de l'éducation.

Les répondants de notre étude ont particulièrement illustré comment la dimension de distance hiérarchique (PDI) entre professeur et étudiants, consistait en un véritable défi à relever pour ces derniers, dans le cadre de leurs communications avec leur professeur, chargé de cours ou d'encadrement, et cela, dans les deux modalités de diffusion des cours et programmes.

Ainsi, la figure 6.1 ci-dessous, illustre les concepts de distance hiérarchique (PDI), d'individualisme (IDV), de prédominance des valeurs féminines ou masculines (MAS), de l'évitement de l'incertitude (UAI) et de l'orientation à court ou long terme (LTO) au Canada, selon les mesures d'Hofstede (1980).

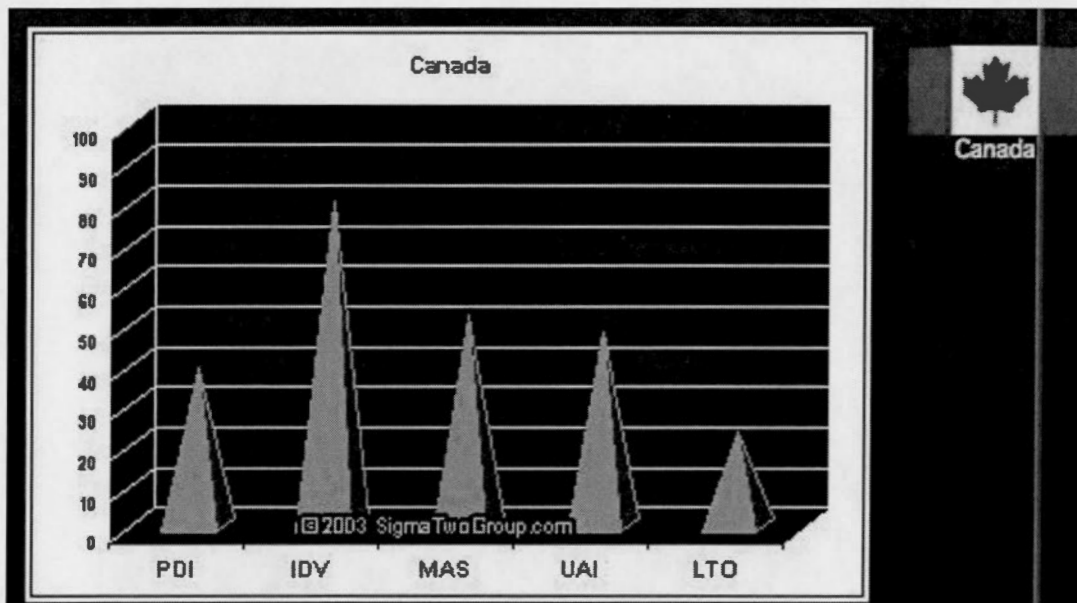


Figure 6.1 : Dimensions culturelles du Canada selon Hofstede (1980)¹³⁷

Pour exemplifier la pratique éducative « choquante » de la distance hiérarchique au Québec (*Power distance indice*, PDI), pour les répondants-étudiants, Carmen raconta son sentiment d'avoir perdu ses référents au Canada (PDI = 39), lorsqu'elle dut échanger avec des professeurs, chargés de cours et dirigeants institutionnels de son programme d'étude au Québec. Cette expérimentation difficile peut s'expliquer par la mesure de distance hiérarchique colombienne¹³⁸ qui brandit à 67.

¹³⁷ Voir : <http://geert-hofstede.com/canada.html>. Récupéré le 10 juin 2013 du site de : The Hofstede Centre.

¹³⁸ Voir : <http://geerthofstede.com/dimension-data-matrix>, consulté le 10 juin 2013. À titre comparatif, l'auteur évalue respectivement à 67, 80, 52, 48 et 0, les mêmes dimensions véhiculées en Colombie. En ce qui concerne la mesure de la distance hiérarchique au Maroc, l'auteur la mesure à 70. Quant à l'Algérie, au Mali et à Haïti, cette donnée n'était pas disponible à cette adresse.

Cela révèle combien la distance hiérarchique représente une valeur plus importante dans la programmation mentale des colombiens que dans celle des canadiens (ibid). « Je me suis limitée à ce qui était donné dès le début, les travaux qu'il fallait présenter [...] Je ne comprenais pas le rôle des tuteurs...est-ce-que je peux les appeler, les écrire à chaque semaine »? (B1, verbatim 3, A0156, *e-learning*)¹³⁹.

En outre, cette évaluation schématise à quel point la démarche de Carmen, qui consistait à convaincre les membres de son comité de programme à la réadmettre, après qu'elle eut échoué un cours, nécessita de sa part l'application résolue de modifications comportementales, de valeurs et des relations pour contrer leur décision initiale, relative à son retrait du programme. Elle dut modifier sa représentation de la distance hiérarchique, et des types de communication habituellement appliqués envers les représentants de la hiérarchie institutionnelle : elle eût le courage d'écrire une lettre aux membres de son comité de programme pour négocier et revendiquer sa réadmission.

6.2.1 Principaux chocs éducationnels communs dans les deux modalités de diffusion des programmes.

Tous les répondants, en présenciel et en *e-learning*, durent apprendre à respecter des normes de présentation et de production des travaux universitaires en contexte académique québécois. Les chocs éducationnels découlant de l'acquisition de nouvelles représentations sociales, liées au *comment*, ou à l'application de méthodes de travail, et au *pour quoi*, ou à l'application des normes de présentation des travaux, consistèrent aux défis les plus importants à relever dans les deux modalités de diffusion des programmes académiques.

Les répondants apprirent à suivre une démarche scientifique dans leurs productions textuelles.

¹³⁹ À noter que certains étudiants québécois en *e-learning* peuvent éprouver le même sentiment au début de leur programme. Voir : Gagné, Bégin, Laferrière, Léveillé et Provencher (2001).

Cela fit en sorte qu'ils durent eux-mêmes, effectuer leurs recherches documentaires en ligne, sans attendre la liste des références bibliographiques à consulter de la part du professeur, comme c'était le cas dans leur pays d'origine.

Ainsi, ils purent développer leurs compétences informationnelles : sélectionner, analyser, évaluer et créer des contenus (Bloom et al., 1956). Cela les amena à se représenter l'éducation, davantage comme un acte d'autonomie, et modifia leurs relations et communications avec leurs professeurs et chargés d'encadrement ou de cours, et leurs pairs étudiants. Ainsi, ils tendirent à adopter davantage de pratiques cognitivistes et constructivistes que dans leur contexte d'origine.

Au Québec, ils relevèrent le défi de produire des rédactions argumentaires ou critiques, comme examens écrits, au lieu de répondre à des questions par des réponses apprises « par-cœur ». Cela consistait en un choc éducationnel important. En surcroît au développement de la pensée critique, cela leur permit de développer leur sens de la débrouillardise, leur autonomie et la confiance en eux-mêmes. Ils acquirent des compétences génériques (ICEA, 2012), en plus des compétences rédactionnelles argumentaires et critiques. Cela importe, car en milieu de pratique professionnelle, le « *common sens* », les compétences génériques (savoir-être), les compétences argumentaires et le savoir-faire tacite, importent au moins autant, que le savoir-faire (Lejeune, 2011).

Le tableau 6.1 ci-dessous illustre les principales représentations sociales d'origine de l'éducation des répondants, et leurs processus essentiels d'acquisition des représentations contextuelles, en *e-learning* et en mode présenciel.

Tableau 6.1 : Principales représentations sociales de l'éducation selon les répondants en *e-learning* et en présenciel

Représentations d'origine en <i>e-learning</i>	Chocs culturels et éducationnels en <i>e-learning</i>	Stratégies en <i>e-learning</i>	Nouvelles représentations en <i>e-learning</i>
Apprendre en classe présencielle, et seulement de manière individuelle en présenciel	Apprendre en <i>e-learning</i> (<i>web 1.0</i> et <i>2.0</i>)	Acquérir des compétences génériques (ICEA, 2012), telles l'autonomie et la débrouillardise;	Échanger et partager les connaissances et les intérêts avec le professeur et les pairs, en ligne
	Faire des travaux notés en équipe, en <i>e-learning</i> , sur un forum (<i>web 2.0</i>)	Développer l'identité, la participation, la cohésion et la créativité (Galley et al., 2010) Respecter normes de production et de présentation des travaux académiques	Coopérer, collaborer, résoudre des problèmes réels, co-crée des solutions pratiques, applicables et contextualisées et résoudre des problématiques réelles en ligne (Conole, 2010) ; Recevoir soutiens cognitif et socio-affectif des membres de la communauté de pratiques et de la personne chargée d'encadrement en <i>e-learning</i>
	Concilier travail et famille	Travailler à temps plein en intervention, et étudier à temps partiel en <i>e-learning</i> , en santé mentale	Réaliser, ajuster ou tendre vers la réalisation de son projet d'insertion socio-professionnelle « fort »
Représentations d'origine en présenciel	Chocs culturels et éducationnels en présenciel	Stratégies en présenciel	Nouvelles représentations en présenciel

Apprendre en classe présentielle, et seulement de manière individuelle en présenciel	Réaliser des travaux d'équipe notés, sur le terrain	Acquérir des compétences génériques (ICEA, 2012), telles l'autonomie et la débrouillardise ;	Échanger et partager les connaissances et les intérêts avec les pairs, en ligne (courriels), et en présenciel
	Comprendre l'environnement d'un CSSS	S'ouvrir aux autres, développer l'identité, la participation, la cohésion et la créativité (Galley et al., 2010) Respecter normes de production et de présentation des travaux académiques	Coopérer, résoudre des problèmes réels, cocréer des solutions pratiques, applicables et contextualisées entre membres d'une équipe pluriculturelle, sans étudiant québécois (Conole, 2010) Recevoir soutiens cognitifs des pairs québécois, et socio- affectif des pairs de même origine ethnolinguistique, en présenciel
	Concilier travail et famille	Etudier à temps plein, et travailler à temps partiel à la maison	Réaliser, ajuster ou tendre vers la réalisation de son projet d'insertion socio-professionnelle « fort »

Une des représentations d'origine commune à tous les répondants, consistait à voir l'apprentissage seulement en classe présentielle et de manière individuelle. On voit comment l'apprentissage en *e-learning* pouvait engendrer un choc éducationnel substantiel. Le fait de se retrouver seule, sans pair auprès de soi avec qui échanger, ni professeur pour dicter quoi, quand et comment produire ses travaux, épeura surtout Carmen et Lajin. Or, le fait de travailler à temps plein et d'étudier à temps partiel en *e-learning*, résulta en un acquis expérientiel motivant pour les trois répondantes de cette modalité : concilier le temps partagé entre leur travail, les études et la famille (enfants), consistait résolument en une priorité pour elles.

Si Lajin dénonçait le fait qu'elle se sentait seule, sans ses pairs en face-à-face pour échanger, Carmen et Rina découvrirent que les interactions sur le *forum* d'un cours pouvaient enrichir leurs connaissances et leurs pratiques, de manière à transférer ces nouveaux savoirs dans leur milieu professionnel respectif.

À noter qu'en guise de stratégie, les répondantes en *e-learning* travaillaient à temps plein, et étudiaient à temps partiel. En revanche, les répondants en présenciel étudiaient à temps plein, par obligation, et pouvaient travailler à temps partiel, en plus d'exercer leurs tâches parentales. Cela n'atteint point leurs expériences et expérimentations des chocs éducationnels et des ajustements des représentations sociales de l'éducation.

Tous développèrent et appliquèrent des stratégies similaires dans les deux modalités, en guise de réponses à leurs chocs. Cela résulta en de nouvelles représentations de l'éducation, davantage conformes à celles véhiculées et promues en contexte d'accueil.

Le prochain tableau vise à schématiser les pratiques récurrentes ou stratégies similaires actualisées par les étudiants allophones RP et CC interrogés, pour prendre en compte leurs principaux chocs éducationnels.

Tableau 6.2 : Principales stratégies de prise en compte des chocs éducationnels des répondants, dans les deux modalités

Stratégies de prise en compte des chocs éducationnels	Modalité présentielle	Modalité <i>e-learning</i>
Recherche documentaire exhaustive en ligne	X	X
Emploi du JE dans les rédactions argumentaires/autonomie	X	X
Mise en application des normes de présentation académiques	X	X
Négociation en ligne (<i>forum</i>) avec les pairs, et le professeur ou chargé d'encadrement (courriels)	X	X
Questions en classe adressées au professeur	X	
Travaux en coopération avec les pairs québécois	X	
Travaux en collaboration avec les pairs allophones	X	X
Travaux en collaboration avec les pairs québécois et allophones		X
Soutiens cognitifs et affectifs des pairs québécois		X
Soutiens cognitifs et affectifs des pairs allophones	X	X
Soutiens cognitifs des pairs québécois, et soutiens affectifs des pairs allophones	X	
Soutiens cognitifs et affectifs de tous les pairs étudiants		X
Travail à temps plein, études à temps partiel et tâches parentales		X
Travail à temps partiel, études à temps plein et tâches parentales	X	

Ces stratégies presque identiques en présenciel et en *e-learning*, présentèrent certaines distinctions relatives aux communications avec les professeurs et les pairs étudiants, allophones et québécois d'origine. Seule, la modalité *e-learning* permet aux étudiants

allophones interrogés, de recevoir des soutiens cognitifs et socio-affectifs de la part de tous leurs pairs, québécois d'origine et allophones.

Ces propos des étudiants allophones, révélèrent une méthode de travail en groupe distincte, entre eux et leurs pairs québécois d'origine. Ces derniers privilégiaient des pratiques coopératives, alors que les étudiants allophones tendaient plutôt à adopter des pratiques collaboratives, apprises et mises en œuvre dans leur pays d'origine.

Henri et Lundgren-Cayrol (2001) délimitent la **coopération** par le fait que chaque membre d'une équipe produit une section particulière d'un travail, alors qu'à l'intérieur d'un travail réalisé en **collaboration**, chacun des membres besogne sur toutes les parties du travail.

Or, Hofstede (1980) mesure à 80, l'application de la dimension culturelle de l'individualisme (IDV) au Canada (v. fig. 6.1). En revanche, l'auteur évalue celles de la Colombie et du Maroc¹⁴⁰, respectivement à 13 et 25.

Cela illustre le fait que les Canadiens peuvent tendre à adopter des valeurs plutôt individualistes et ainsi, ne pas considérer l'autorité hiérarchique (PDI) comme primordiale. Cette «programmation mentale» pourrait expliquer l'emploi de méthodes de travail d'équipe davantage coopératives que collaboratives (ibid).

À l'inverse, les Colombiens et les Marocains respectent résolument l'autorité hiérarchique, priorisent des valeurs collectivistes et tendent à appliquer des pratiques éducatives davantage collaboratives lors de la réalisation des travaux d'équipe. Les répondants algérien, haïtiens et malien ont déclaré des propos convergents.

¹⁴⁰ Voir note 138.

Par ailleurs, les étudiants québécois et allophones en présenciel ont démontré davantage d'objections à travailler ensemble en communauté d'apprentissage à court terme en présenciel, que ceux évoluant sur la communauté de pratiques en *e-learning*. Par exemple, l'emploi du *forum* dans un cadre académique évalué, a généré des réactions positives des répondantes en *e-learning* quant à l'accès à des pratiques de résolution de problématiques professionnelles de santé mentale.

En outre, la rétroaction écrite personnalisée, remise par le professeur dans le cadre de l'évaluation sommative, fût très appréciée par tous les répondants.

Ces résultats illustrent la pertinence de combiner l'académique et la pratique dans la formation, et de diffuser les connaissances théoriques et pratiques, issues de l'expertise des participants sur une plateforme privilégiant le partage et l'engagement mutuel, en synchrone et asynchrone, accessible en tout temps. La supervision de cette plateforme par un professeur-modérateur s'avère essentielle, autant que la rétroaction écrite personnalisée, soulignée par les répondants allophones.

Des explicitations schématisées par des exemples concrets de développement des compétences informationnelles et rédactionnelles argumentaires, et du résultat de l'acquisition d'autonomie dans l'apprentissage qu'elles génèrent, semblent pouvoir contribuer à la réalisation des acculturations et adaptations psychologiques en contexte académique d'accueil. Des recommandations dans ce sens seront élaborées au prochain chapitre, portant sur la conclusion de cette recherche et des recommandations qui en découlent.

6.2.2 Différences « inter-cas » dans les deux modalités de diffusion des programmes

En ce qui concernait Carmen, elle se distingua par son expérience professionnelle variée en contexte d'accueil. À l'été 2012, elle occupait un quatrième emploi au

Québec, depuis son arrivée en 2006. Or, les trois derniers s'ensuivaient dans une suite logique d'adaptations psychologique et socioculturelle, en la conduisant étape par étape, à des postes d'intervenante, pour reconquérir « sa profession de qualité et qualifiée d'origine : psychologue », par le biais d'études doctorales éventuelles (2015) dans sa langue seconde (anglais), voire troisième (français).

Quant à Lajin, elle se démarqua par le fait qu'elle avait suivi trois formations universitaires au Québec, dont le D.E.S.S. en santé mentale en *e-learning*, avant d'atteindre son objectif d'insertion socioprofessionnelle « fort ». Elle exprima que l'accès facile et rapide aux connaissances au Québec favorisa son apprentissage, mais étant donné qu'elle n'intervenait pas spécifiquement en santé mentale, elle n'insista pas sur la pratique, contrairement à ses deux collègues en *e-learning*. En outre, elle se distingua de tous les autres répondants, par le fait qu'elle était la seule à avoir modifié totalement son champ d'études en contexte d'accueil, relativement à la pratique professionnelle qu'elle exerçait dans son pays d'origine. Cela, parce qu'elle n'avait pu réaliser son choix initial au Maroc.

De son côté, Rina s'avérait être la seule à ne pas avoir expérimenté de choc éducationnel majeur en *e-learning*. Elle était l'unique répondante à avoir suivi deux formations en *e-learning*, et elle envisageait s'inscrire à la maîtrise en santé mentale, offerte à la TÉLUQ dès 2016. Son projet d'occuper des fonctions d'infirmière en santé mentale, tout en poursuivant des études supérieures dans le même domaine, s'actualisait : la réalisation d'un doctorat pourrait suivre celle de la maîtrise.

De plus, elle se démarqua par le fait qu'elle exprima que selon elle, le système de notation québécois était beaucoup plus facile que le système français, appliqué en Algérie. À son instar, le professeur de la TÉLUQ interrogé, d'origine africaine, confirma avoir éprouvé certaines difficultés avec des étudiants au Québec, auprès desquels il avait exercé une correction trop sévère, selon leurs dires. Après en avoir

discuté avec ses pairs, il assouplit ses méthodes de notation, les ajustant à celles mises en œuvre au Québec. Ayant été instruit dans le système académique français, appliqué dans son pays d'origine en Afrique, il en avait conservé certaines méthodes.

Quant à Joseph, il relatait que le système de notation était beaucoup plus ardu au Québec qu'en Haïti. Pour sa part, Cissé n'élabora guère sur la notation, mais souligna que les difficultés de réalisation des travaux étaient plus beaucoup plus élevées au Québec qu'au Mali.

Par ailleurs, cet étudiant relatait viser à déposer son mémoire de Maîtrise en décembre 2012, au plus tard. À la fin des entrevues en juillet 2012, sa priorité consistait à acquérir de l'expérience professionnelle au Québec, aux États-Unis, en Europe ou au Mali. Il élaborait sur le fait de réaliser un doctorat en santé publique (communautaire) à Québec, mais cela, sans horizon temporel, en opposition à la majorité de ses pairs des deux modalités.

En ce qui concernait Joseph, la terminaison de son mémoire et la préparation aux EECMC consistaient en ses activités principales. Son épouse, Fatima, visait à déposer son mémoire de maîtrise à la session d'automne 2012. Elle conservait l'espoir d'étudier et de pratiquer la médecine à Québec, à l'instar de Joseph. Elle se disait prête à réitérer une demande d'admission en médecine à l'UL, ou à étudier en vue de réussir les EECMC.

Les répondants étaient sur la voie de réaliser leur projet, ou l'actualisaient déjà.

La différence entre Cissé et Fatima, consistait au fait que cette dernière avait ponctuellement mis ses études médicales de côté, mais elle tenait à demeurer à Québec, et à y réaliser son intégration économique.

Or, Cissé n'insista pas sur le fait de s'ancrer au Québec, mais envisageait plutôt, aller travailler à l'extérieur du pays, voire au Mali, avant de mettre en œuvre son projet doctoral dans la belle province.

6.2.3 Avantages et désavantages des diverses pratiques éducatives pour réaliser son adaptation socio-académique

En *e-learning*, apprendre en naviguant sur des plateformes *web 1.0 et 2.0*, et y effectuer des travaux notés en groupe, consista en une précieuse activité d'apprentissage pour mettre en œuvre des stratégies d'acculturation ou comportementales, et d'adaptation psychologique ou des valeurs, en vue d'acquérir les nouvelles représentations contextuelles, et d'échanger des pratiques de santé mentale, tout en y entretenant des relations.

De tels travaux en *e-learning* pouvaient en outre, consister en des pratiques régulières du secteur professionnel de la santé au Québec. Le collège des médecins du Canada (CMC)¹⁴¹ et l'Ordre des infirmiers et infirmières du Québec (OIIQ)¹⁴² obligent leurs membres à suivre un plan de formation continue. Ces formations peuvent être diffusées en présenciel et en *e-learning*. En apprenant à communiquer selon les représentations sociales contextuelles dès la réalisation du projet de formation, les apprenantes purent acquérir des types de communications pertinents et utiles dans le cadre de leur insertion socio-professionnelle, et de leur adaptation socio-culturelle.

L'emploi des *forums* à titre de communauté de pratiques (Wenger, 1999), en vue de résoudre des problématiques concrètes de santé mentale, permit à ces étudiantes de partager leurs connaissances et leurs intérêts avec leurs pairs, et d'exercer la

¹⁴¹ Voir exemples de formations continues : <http://www.formationpandemie.qc.ca/protected/?lang=fr>, consulté le 22 juin 2013.
Voir aussi : <http://blog.cmq.org/>, consulté le 22 juin 2013.

¹⁴² Voir : <https://mistrall.oiiq.org/nouvelle/tout-savoir-sur-les-formations-oiiq-en-ligne>, consulté le 22 juin 2013;
Voir aussi : formations pour l'Ordre des infirmiers et infirmières du Québec (OIIQ) : <http://fc.uqar.ca/>, consulté le 22 juin 2013;

collaboration, par la co-création de solutions applicables, contextualisées et transférables en contexte professionnel québécois (Conole, 2010).

« [...] electronic environment that visually mimics complex physical spaces, where people can interact with each other and virtual objects, and where people are represented by animated characters (avatars). Virtual worlds enhance interpersonal communication across distances beyond what text communication has to offer. Virtual reality places respondents in a common environment. Respondents in virtual meetings are able to examine the same digital object — for example, a medical assessment or procedure or a design project — and discuss it and interact with it despite their physical distance » (Dean, Cook, Keating et Murphy, 2009).

Ainsi, les répondantes en *e-learning*, eurent l'occasion de développer leur identité personnelle et sociale par la mise en évidence du **Je**, en produisant des textes argumentaires, et en participant à la co-construction de l'objet d'apprentissage, en adoptant des pratiques de cohésion et créatives dans le *forum* de leur cours (Galley et al., 2010).

Cela consista en des chocs éducationnels, car dans les pays d'origine des répondants, on « [...] on rapporte : tel auteur a dit, tel auteur a dit [on ne critique pas] »! (v. p. 102). La confrontation de tels chocs pouvait amener ces étudiantes à modifier leurs comportements, valeurs et relations pendant leur formation en contexte d'accueil. Cela contribua à l'ajustement de leurs représentations sociales de l'  ducation.

Dans le cadre de cette étude, les conflits et les malentendus sémantiques surgirent davantage en présenciel : le **gabarit** de Fatima (v. p. 154, 155, 172) et les conflits de Cissé avec des étudiantes québécoises lors de la production de travaux en groupe (v. p. 157), amenèrent la chercheure    élaborer sur les conflits interculturels, et le découpage des frontières ethniques (Juteau, 1999).

Cette division n'empêcha point les répondants en présenciel de cheminer vers l'accomplissement de leur projet. Fatima réalisait son intégration économique québécoise depuis l'automne 2012 comme agente-conseil, à temps plein. Elle réalisait son intégration économique en occupant un « emploi de qualité et qualifié ».

Cette intégration est atteinte par toutes les étudiantes en *e-learning*, mais par seulement une personne en présenciel : Fatima, l'unique femme, depuis l'automne 2012. Joseph préparait ses EECMC et conservait l'alternative de la pratique médicale américaine. Il ne pouvait concevoir retrancher la médecine de sa vie (v. p. 161)! Contrairement à son épouse, cela pouvait expliquer pourquoi il ne tenait pas à effectuer sa demande de CC. Son projet de pratique médicale transcendait son choix d'immigration.

Quant à Cissé, son projet doctoral au Québec consistait en sa seconde option. Il visait d'abord à acquérir de l'expérience professionnelle, peu importe le pays d'accueil. Cela peut expliquer son refus de faire sa demande de CC. D'ailleurs, il avait mentionné vouloir regagner le Mali, éventuellement. « Donc, moi avant d'aller [de retourner] au Mali, [...], mais je veux me préparer d'abord ici [au Québec] » (A1, verbatim 2, B0116, présenciel).

Cissé se distinguait des autres répondants en manifestant explicitement la possibilité de retour dans son pays d'origine, après ses études, et après avoir acquis de l'expérience professionnelle. En guise de comparaison, Joseph avait considéré la même option, mais seulement dans le cas où sa migration québécoise s'avérerait un échec résolu.

Enfin, l'« apprendre en faisant », souligné particulièrement par Joseph, à l'intérieur du travail pratique à réaliser dans le cadre d'un CSSS à Québec, consista en un défi communicationnel pour les trois répondants en présenciel. Par ailleurs, ils étaient

obligés d'identifier et d'évaluer leurs sources documentaires, lors de la rédaction de leur premier rapport au Québec, sans attendre l'autorisation du professeur, tel qu'en contexte d'origine.

Autrement dit, ils apprirent à recenser et à évaluer un corpus pour en produire un argumentaire. Cela consistait en un apprentissage résolu, par le développement de compétences informationnelles et rédactionnelles, en plus d'acquérir de l'autonomie dans l'acte d'apprendre.

6.2.4 Distinctions et similarités de la systémique d'insertion socio-académique dans les deux modalités de diffusion des programmes académiques.

Bien que les expériences et expérimentations similaires, voire quasi identiques des chocs éducationnels et des modifications de représentations sociales de l'acte d'apprendre dans les deux modalités de diffusion consistent à l'apport principal de cette thèse, quelques distinctions et similarités entre le présenciel et *l'e-learning* se sont particulièrement révélés (v. tabl. 6.1 et 6.2).

La dispensation des soutiens cognitifs et affectifs entre les pairs québécois d'origine et allophones, et les raisons du choix stratégique du programme de formation se sont distinguées entre les deux modalités. La visée d'insertion socio-professionnelle, les pratiques d'apprentissage en groupe et les communications avec les représentants de l'autorité et les pairs, québécois d'origine et allophones, s'inscrivent comme les principales similarités entre les répondants en présenciel et en *e-learning*.

6.2.4.1 Distinctions

Les étudiantes en *e-learning* cherchaient à connaître et appliquer les pratiques de santé mentale au Québec. Cela consista une raison pour laquelle elles ont opté pour le programme de D.E.S.S. en santé mentale de la TÉLUQ. Elles purent y partager des pratiques en santé mentale dans le *forum* d'un cours, car elles devaient y résoudre des

problématiques concrètes à titre d'évaluation sommative. Cela favorisa la mise en œuvre de pratiques collaboratives (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001). En outre, elles purent obtenir des soutiens cognitifs, métacognitifs et socio-affectifs de la part de leurs pairs (sur le *forum*), et du chargé d'encadrement (par courriel).

Les résultats empiriques ont démontré que ces étudiantes tendaient à recevoir ces soutiens, autant de la part de leurs pairs québécois d'origine que ceux d'origine allophone.

En revanche, les répondants en présenciel, devaient avoir recours à leurs pairs québécois pour la dimension cognitive de l'apprentissage, *Zweckrationalität*, et leurs pairs allophones de même origine culturelle, pour la dimension affective, *Affektual*.

À cet effet, Fatima ajouta que son frère, résidant à Québec, l'encourageait beaucoup. À souligner que Rina insista sur le fait que sa chargée d'encadrement l'aida à se représenter l'échec d'un cours, tel un processus d'apprentissage, en opposition à une finalité en soi.

Ainsi, le découpage des frontières ethniques (Juteau, 1999), tendrait à se réaliser plus explicitement en présenciel, par la mise au jour du NOUS, tandis que les communautés de pratiques, telles le *forum* en *e-learning*, visent à rassembler et à mettre en exergue, les pratiques et les intérêts communs (Wenger, 1999).

Or, cette recherche met en lumière l'importance des réseaux communicationnels ou relationnels, pour s'adapter socio-culturellement, en mettant en œuvre le projet d'insertion socio-professionnelle « fort ». Les dispositifs pédagogiques et communicationnels basés sur les intérêts et *trajectoires communes* par le partage de pratiques dans un *forum* en ligne, sont ressortis comme ceux favorisant le plus, le sentiment de communauté.

Le fait que les étudiants allophones RP, en présenciel, référaient explicitement à des pairs de cultures différentes, selon leurs besoins de soutien cognitif (en consultant leurs pairs québécois), ou de soutien socio-affectif (en se référant à leurs pairs allophones, souvent de même origine culturelle), montre comment la communauté de pratiques (Wenger, 1999), active en *e-learning*, n'était pas active en présenciel.

D'ailleurs l'auteur (ibid), ne manque pas de discerner le concept de communauté de pratiques, à l'intérieur de laquelle les participants proviennent d'un même métier ou profession, s'engagent mutuellement vers l'atteinte d'un but commun par le partage de diverses ressources, à partir du stade d'apprenti jusqu'à celui d'expert, du concept de communauté d'apprentissage à court terme, comme celle dont les étudiants interrogés en présenciel faisaient partie. À l'intérieur de cette recherche, ce dernier concept se distingua du premier, par le fait que cette communauté ne visait que l'atteinte de tâches spécifiques pour produire un travail académique déterminé (Benoit, 2000).

Cela illustre pourquoi la communauté de pratiques virtuelle, expérimentée par les étudiantes en *e-learning*, répondit aux besoins cognitifs, métacognitifs et socio-affectifs, entre étudiants-praticiens, débutants et experts, en santé mentale.

Paradoxalement, les étudiants en présenciel n'ont pas précisé avoir obtenu de soutien socio-affectif auprès d'étudiants ou d'un professeur ou chargé de cours, québécois d'origine. Cependant Joseph, étudiant en présenciel, précisa que selon ses observations, les étudiants allophones de cette modalité, n'avaient guère interagi auprès des québécois d'origine, dans cette visée (A2, verbatim 2, D0119, présenciel).

Enfin, ces répondants ont opté pour le programme de maîtrise en santé communautaire, essentiellement pour être acceptés en médecine éventuellement, pour

accéder à un doctorat ou pour acquérir une «formation qualifiée et de qualité» pour réaliser l'intégration économique.

Même s'ils avouent avoir visé connaître et appliquer les pratiques de santé communautaire au Québec dès leur arrivée, ils insistèrent avoir choisi ce programme en vue d'accéder à d'autres formations ultérieures, telles la médecine, en opposition aux étudiantes en *e-learning*, qui visaient le même objectif initial, mais considérèrent davantage pendant le suivi de leur programme, accéder à d'autres formations, telle la psychologie ou la relation d'aide, pour récupérer «l'emploi de qualité et qualifié d'origine» et actualiser le projet d'insertion socio-professionnelle «fort».

6.2.4.2 Similarités

Quant à la principale similarité, elle s'est illustrée dans les pratiques d'apprentissage en groupe dans le cadre de la réalisation de travaux académiques.

L'apprentissage en **coopération**, en opposition aux pratiques **collaboratives**, déclencha un choc éducationnel, chez tous les répondants, particulièrement pour Cissé, étudiant en présenciel, peu habitué à la répartition égale des tâches.

D'emblée, tous les répondants avaient, dans leur pays d'origine, travaillé en collaboration au cours de leur formation initiale. Les répondantes en *e-learning* eurent l'occasion de reproduire ces pratiques dans leur *forum*. En revanche, les étudiants en présenciel apprirent à travailler en coopération avec des étudiants d'origine québécoise, mais produisirent leurs tâches de manière plutôt collaborative lorsqu'ils travaillaient avec des pairs allophones, selon les dires de Fatima et Joseph.

Alors que le *forum* en ligne visait l'engagement des membres pour y résoudre des problématiques concrètes, la communauté d'apprentissage à court terme en présenciel, tendait à fonctionner par « découpage ethnique » puisqu'elle dispensait les

soutiens cognitifs et affectifs, selon les origines ethnolinguistiques des étudiants, et pouvait tendre ainsi, à davantage viser le dépôt d'un travail académique spécifique, que la résolution de problèmes concrets pour améliorer la pratique professionnelle des participants.

Cela peut expliciter la difficulté de production des travaux d'équipe en présenciel avec les étudiants québécois : sans sentiment d'appartenance ou sentiment de communauté (*Gemeinsamkeitsgefühl*)¹⁴³, et d'engagement mutuel, l'identité, la participation, la cohésion et la collaboration se manifestèrent plus difficilement.

Les étudiants québécois d'origine privilégiaient la coopération à la collaboration. Dans ce contexte, des conflits surgirent entre Québécois d'origine et allophone. Cissé pleura en classe, tellement il était bouleversé.

Si les apprenantes en *e-learning* semblent avoir davantage expérimenté (*erleiden*)¹⁴⁴ un sentiment d'entraide mutuelle dans leur *forum*, et par l'application de pratiques collaboratives, elles apprécièrent en outre, y avoir trouvé tous les soutiens nécessaires, diffusés par les participants, peu importe leur origine ethnolinguistique, mutuellement engagés par la résolution de problèmes concrets, et par leur but commun de s'entraider dans leurs pratique professionnelle.

6.2.4.3 Tendances

Si le programme en *e-learning* servit d'abord à connaître les pratiques professionnelles en santé mentale appliquées au Québec et à réaliser le projet d'insertion socio-professionnelle « fort », celui en présenciel servit davantage de tremplin stratégique pour accéder à une formation universitaire, supérieure et

¹⁴³ Voir Weber (1971).

¹⁴⁴ Voir notes 34 et 35.

québécoise, en vue de pratiquer la médecine, d'acquérir de l'expérience professionnelle, ou/et de réaliser son intégration économique.

La systémique d'adaptation des répondantes en *e-learning* s'étendit sur un continuum de 5 à 10 ans. Le D.E.S.S. en santé mentale suivi à temps partiel, ne consistait pas toujours au programme de premier choix à leur arrivée, mais il répondait aux objectifs de connaître les pratiques québécoises et de suivre une formation connexe à « l'emploi de qualité d'origine » pour mettre en œuvre les projets d'insertion socio-professionnelle « fort » et d'intégration économique.

Arrivées au Québec depuis plus longtemps que leurs pairs en présenciel, ces étudiantes avaient réalisé leur adaptation socio-culturelle en se formant à temps partiel, et en réalisant leur intégration économique et mettant en œuvre leur projet d'insertion professionnelle « fort ». Elles avaient demandé et obtenu leur statut de CC.

Quant aux répondants de la modalité présencielle, ils se trouvaient en début de réalisation de leur projet. Depuis leur arrivée en 2010, Joseph et Fatima tentaient de reprendre leur formation de médecine à Québec. La réalisation de la maîtrise en santé communautaire ajoutait une corde à leur arc, car elle pouvait contribuer à réaliser leur intégration économique. Joseph et Fatima visaient concrètement à reprendre la pratique médicale, essentiellement à Québec.

Cela illustre des réponses aux trois questions de recherche, investiguées dans le cadre de cette thèse. Les étudiants allophones-répondants, RP et CC, vivent tous des chocs éducationnels quasi-identiques, en *e-learning* et en présenciel. Or, les répondants de cette dernière modalité tendent à vivre davantage de malentendus interculturels sémantiques que les premiers.

Dans cette thèse, il est entendu que pour contrecarrer les chocs éducationnels et y relever le défi de « ré-apprentissage », tous les répondants tendaient à identifier, développer et appliquer des stratégies de modifications de leurs comportements (acculturation), de leurs valeurs (adaptation psychologique), et de communication (adaptation socio-culturelle).

Cinq répondants sur six, provenaient de contextes académiques suivant le modèle français. Cela tend à expliquer pourquoi ils étaient habitués davantage aux théories et pratiques éducatives plutôt académiques (Bertrand, 1990).

En présenciel et en *e-learning*, le programme de formation constituait une pièce du « casse-tête de l'adaptation socio-culturelle », en permettant d'acquérir une certification conduisant à un « emploi de qualité et qualifié », conforme ou connexe au projet d'insertion socio-professionnelle « fort », lequel, quatre fois sur 6, correspondait à la reconquête de l'emploi d'origine.

Ainsi, Carmen travaillait en intervention, complétait son D.E.S.S. et réalisait ses démarches en vue de débiter son doctorat en psychologie d'ici 2015. Elle se préparait à rédiger son mémoire sur l'insertion des immigrants vivant une problématique de santé mentale.

Quant à Rina, elle exerçait sa profession d'origine comme infirmière spécialisée en santé mentale, à Montréal, poursuivait son D.E.S.S. et signifia son intérêt à débiter la maîtrise dans ce domaine, dès sa diffusion à la TÉLUQ (2016), voire même réaliser un doctorat.

En ce qui concerne Joseph, il complétait son mémoire de maîtrise et se préparait en vue de réussir les EECMC pour pratiquer la médecine à Québec. Fatima, épouse de Joseph, complétait son mémoire de maîtrise. Elle hésitait entre la préparation aux

EECMC et l'intégration économique. Un des deux membres du couple devait atteindre cet objectif prioritaire.

Cissé visait à terminer son mémoire de maîtrise en décembre 2012, et à occuper des fonctions professionnelles en santé communautaire, au Québec ou ailleurs, avant de réaliser un doctorat en santé communautaire ou publique, au Québec.

Il se distinguait par le fait qu'il avait considéré retourner au Mali après ses études, et après avoir acquis une certaine expertise professionnelle et un doctorat. S'il avait précédemment pratiqué la médecine au Mali, il s'agissait d'une pratique étudiante, en tant que stagiaire, non comme une pratique professionnelle, à l'instar de ses pairs.

Bref, seule, Lajin troqua son expertise en commerce international, mise en œuvre dans son pays d'origine, pour un emploi relié à l'intervention en relation d'aide, emploi qui consistait en son projet professionnel initial, qu'elle pût enfin réaliser au Québec.

6.2.4.4 Quelques constats

Les étudiants québécois pourraient gagner à apprendre de l'expertise de leurs pairs allophones, en ce qui a trait à la mise en œuvre de pratiques collaboratives, en opposition à celles habituelles, plutôt coopératives, en vue de favoriser l'émergence d'un sentiment d'appartenance et d'un climat d'échanges, telle une communauté de pratiques, que ce soit en présenciel ou en *e-learning* (Wenger, 1999).

La mise en place d'un tel dispositif miserait davantage sur les similarités des participants que sur leurs différences, dans le cadre d'un engagement mutuel, concrétisé par le partage des connaissances communes et en visant l'atteinte d'une pratique professionnelle experte.

La modalité de diffusion en *e-learning* tend à atténuer plus facilement le découpage ethnique, basé sur les habitus (Bourdieu, 1967), les représentations sociales et les similarités phénotypiques (v. tabl. 6.3).

Les relations maître-apprenants et inter-apprenants devraient être ajustées dans les deux modalités de diffusion.

Cette prise en compte des chocs nécessite d'explicitier aux étudiants allophones, en quoi consistent les compétences informationnelles, rédactionnelles, génériques, telle l'autonomie et les communications (relations) avec les représentants hiérarchiques et les pairs étudiants, québécois d'origine et allophones, afin qu'ils acquièrent plus efficacement et avec davantage d'efficience, l'herméneutique des pratiques éducatives québécoises.

Les communautés d'apprentissage à court terme, en présenciel, et de pratiques, sur le *forum* en *e-learning*, ont-elles convergé vers un mode d'insertion identique?

La prochaine section vise à répondre à cette question en illustrant les processus de formation des groupes de travail en contexte interculturel.

6.2.5 Découpage ethnique et constitution des équipes de travail en contexte interculturel

Ce que l'on constate dans cette thèse, post-cueillette, réside dans le fait que pour comprendre les processus du découpage ethnique, il s'avère utile de saisir le fonctionnement des processus cognitifs.

Si la conception de catégories sémantiques découle du traitement de l'information, telle que promue par la théorie de la cognition symbolique (Laird, Newell et Rosenbloom, 1987; Baumgartner et Payr, 1996; Fodor et Pylyshyn, 1988; Anderson,

1983), l'étudiant allophone utilise sa mémoire pour favoriser l'acquisition, la rétention et la récupération des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles (Tardif, 1997).

Dans le cadre d'un apprentissage significatif, telle l'insertion socio-académique en contexte interculturel, les processus d'encodage, de rétention et de récupération des connaissances sont optimisés.

En regroupant plusieurs informations, les unités informationnelles se transforment en information unique, et laissent davantage d'espace dans la MCT en y produisant une nouvelle catégorie sémantique, ou en en modifiant une déjà existante.

Ainsi, les personnes-étudiantes allophones ont recouru à leurs connaissances antérieures pour optimiser l'insertion des nouvelles informations dans leur contexte d'accueil. Pour favoriser le traitement efficace de ces informations dans leur mémoire de travail ou MCT, ces personnes-étudiantes ont organisé et relié leurs connaissances entre elles : ils ont greffé les nouvelles sémantiques émergeant du contexte d'accueil à celles de leur pays d'origine.

L'utilisation de mots-clés et de concepts-clés, d'exemples et de contre-exemples, d'analogies et d'applications concrètes, ont facilité les classements sémantiques catégoriels, les repérages et les transferts de connaissances dans leur contexte d'accueil.

Les concepts qui en découlaient étaient associés à de nouvelles définitions automatiques qui transformaient leurs représentations sociales d'origines en de nouvelles : celles promues et véhiculées en contexte d'accueil. « Les travaux

d'imagerie cérébrale ont démontré que, dans le cerveau, le langage est organisé par **catégories sémantiques** et non par mots »¹⁴⁵.

Ces processus de traitement de l'information peuvent expliciter les mécanismes d'exclusion d'individus, membres de cultures minoritaires (Bourque, 2008).

Langer (1989) encourage à l'ouverture (*mindfulness*), en produisant de **nouvelles catégories** issues des nouvelles informations acquises dans l'expérimentation des nouveaux contextes culturels et interculturels.

Dans cette étude, le découpage ethnique pourrait s'être manifesté davantage sur la plateforme en présenciel, à cause des accents découlant des langues premières des personnes-étudiantes. Trois des douze grandes familles linguistiques sont représentées par les six personnes-étudiantes : la mécompréhension ou l'absence de compréhension de certains accents entre les représentants des trois grandes familles linguistiques, pourrait avoir causé un tel découpage.

Or, sur le *forum* écrit en *e-learning*, ces accents ne sont pas manifestes.

Ainsi, ce découpage ethnique tendrait à s'y effacer.

6.2.5.1 Similarités des deux modalités de diffusion

Pour tous les répondants, la responsabilisation de leur apprentissage en contexte d'accueil a passé par le développement des compétences informationnelles, rédactionnelles et génériques, et a encouragé la prise d'actions d'apprentissage « hors de sa zone de confort », tout en actualisant son identité, pour conserver son « équilibre » (v. sect. 2.1.4).

¹⁴⁵ Voir : http://lecerveau.mcgill.ca/flash/a/a_10/a_10_p/a_10_p_lan/a_10_p_lan.html, consulté le 7 novembre 2008.

Ce maintien a été observé en présenciel, mais plus difficilement qu'en *e-learning*, selon les résultats présentés aux chapitres 4 et 5 de cette thèse, à cause des phénomènes d'*honneur* et de *communautés ethniques* (Weber, 1971), manifestés, par le repérage des *habitus* (Bourdieu, 1967) et des similarités phénotypiques et culturelles, telles l'application de pratiques éducatives centrées vers le professeur, ou en opposition, plutôt accentuées vers l'autonomie de l'apprenant.

De telles asymétries entre les contextes éducatifs d'origine et d'accueil, consistèrent à des chocs éducationnels imposants pour tous les répondants.

Selon les répondants interrogés, la *communalisation ethnique* (Juteau, 1999) et le « sentiment de communauté » tendirent à s'immiscer de manière plus diffuse au sein des communautés de pratique en *e-learning* (Wenger, 1999), où les intérêts communs eurent préséance sur les similarités, sur les différences phénotypiques et culturelles ou linguistiques, et sur les *habitus*.

En présenciel, ces processus de repérage des similarités conduisirent davantage vers le découpage des frontières ethniques (Juteau, 1999), qui divise un groupe pluriculturel entre un NOUS, et un EUX.

Ci-dessous, le tableau 6.3 illustre ce découpage.

Tableau 6.3 : Constitution des équipes de travail en contexte interculturel

Apprentissage	Dimension cognitive de l'apprentissage (Dabène, 1990)	Dimension affective de l'apprentissage (Dabène, 1990)	
	Expérience d'insertion (Jodelet, 2006a)	Expérimentation d'insertion (Jodelet, 2006a)	
	<i>Erfahren</i> (Weber, 1949b dans Dubar 2010, p. 85; Jodelet, 2006a)	<i>Erleiden</i> (Weber, 1949b dans Dubar 2010, p. 85; Jodelet, 2006a)	
	<i>Zweckrationalität</i> (ibid)	<i>Affectual</i> (ibid)	
	Sociation <i>Vergesellschaftung</i> (Weber, 1971)	Communalisation <i>Vergemeinschaftung</i> (Weber, 1971)	
Constitution du groupe = <i>In group / Out group</i> (Patez, 1997) = Travaux d'équipes	Honneur ethnique (Weber, 1971)	Communalisation ethnique (Juteau, 1999)	
	Communauté ethnique <i>Gemeinsamkeit</i> ethnique (Weber, 1971)	Sentiment de communauté <i>Gemeinsamkeitsgefühl</i> (Weber, 1971)	
	Découpage des frontières ethniques (Juteau, 1999)	Communauté de pratiques (intérêts communs) (Wenger, 1999), Cognition distribuée (Hutchins, 1995)	
	Prédominances des <i>habitus</i> (Bourdieu, 1967), similarités représentationnelles, phénotypiques et culturelles	Prédominance des connaissances et intérêts communs	
	TENDANCE EN PRÉSENCIEL : DIFFICULTÉS DES TRAVAUX D'ÉQUIPES HÉTÉROGÈNES	TENDANCE EN E-LEARNING : RÉALISATION PLUS FLUIDE DES TRAVAUX EN ÉQUIPES HÉTÉROGÈNES	
	«Face externe» (norme) NOUS (Juteau, 1999)	« Face interne » (sens, histoire, immatériel, trajectoires communes) EUX (Juteau, 1999)	
Insertion interculturelle (Abou, 1988;	Acculturation (Berry et Sam, 1997)	Adaptation psychologique (Berry et Sam, 1997)	Adaptation socio-culturelle (Berry et Sam, 1997)

Legault et Rachédy, 2009) = Projet de formation = réalisation du projet d'insertion socio- professionnel « fort » = Chaîne d'actions signifiantes et pratiques (Boutinet, 2005) = Filtre culturel (Asselin, 2008)	Modification de comportements (Berry et Sam, 1997)	Modification de valeurs (Berry et Sam, 1997)	Modification de relations et de types communicationnels (Berry et Sam, 1997)
--	---	---	--

L'expérience et l'expérimentation d'un *forum* en *e-learning* déclencha des chocs éducationnels chez les trois répondantes parce qu'elles n'avaient jamais réalisé de travail noté en groupe sur une plateforme virtuelle!

Or, elles ont résolument apprécié cette expérience et expérimentation, car elles y ont échangé des pratiques concrètes en santé mentale, et cela correspondait à leurs objectifs initiaux.

D'ailleurs, l'analyse des trajectoires des personnes-étudiantes répondantes nous a permis d'aller plus loin que le cadre, de façon à mettre en lumière la différence entre la **face externe** et la **face interne** de ces trajectoires, la première définissant la seconde, relative à l'histoire, à l'immatériel, et à l'invisible, et dont l'identité se trouve assignée par le groupe majoritaire.

Wenger (1999) élaborait sa théorie sur la communauté de pratiques en affirmant que le *sens* et les *trajectoires communes* réunissaient les participants d'une telle communauté. Or, Juteau (1999, p. 166), prenant assise sur Weber (1971), affirme que les frontières ethniques se découpent selon ces *trajectoires communes*, en respectant

un cadre référentiel *herméneutique*, mais que ces *trajectoires* se composent d'une **face externe** et d'une **face interne**.

« C'est la face externe de la frontière ethnique qui commande la construction d'une face interne spécifiquement ethnique et qui convertit la culture en ethnicité. Ainsi peut-on envisager l'ethnicité comme une frontière à deux faces qui découle de deux processus qui sont, empiriquement parlant, inextricablement liés; la dimension externe de la frontière définit la dimension interne. [...] Cette identité connaît bien entendu des fluctuations et des redéfinitions constantes à mesure que la face externe de la frontière est modifiée, au gré d'interactions collectives et individuelles ».

Cela rappelle les concepts de **signifiant** et **signifié** de de Saussure (1916), qui compare le **signe** au recto (signifié) et au verso (signifiant) d'une feuille de papier. Si la face externe est la partie visible, les *habitus* (Bourdieu, 1967), et les similarités représentationnelles phénotypiques et culturelles, en constituent le recto, le système observé ou le **signifié**.

Facilement repérable, il constitue le NOUS de la communauté ethnique (Juteau, 1999), hôte en contexte d'accueil : le « *in-group* » (Patez, 1997). Il indique et impose les normes.

Ainsi, la face interne, immatérielle et invisible, relevant de l'histoire, prend le rôle de **signifiant**, ou verso de la feuille, et constitue l'EUX, le « *out-group* » (ibid). Dès lors, il représente l'exotisme et le particularisme, et s'oppose à l'universalisme du NOUS : la communalisation ethnique (EUX) s'oppose à l'« honneur ethnique » (NOUS) au sein de la communauté ethnique, (*Gemeinsamkeit*) (Weber, 1971).

6.2.5.2 Distinctions entre le présenciel et l'*e-learning*

Les *trajectoires communes*, signifiantes, car parties consistantes de l'expérience (Wenger, 1999), mais invisibles aux yeux de l'observateur, sont véhiculées à travers l'herméneutique de la communauté de pratiques en *e-learning*, par la cognition

distribuée (Hutchins, 1995) et la communalisation, (*Vergemeinschaftung*) (Weber, 1971), en opposition à la sociation, (*Vergesellschaftung*) (ibid) mise en œuvre par l'identification et l'imposition de la norme du NOUS, en présenciel.

Le **sentiment** de communauté (*Gemeinsamkeitsgefühl*) (ibid) permet la réalisation et le développement de la communauté de pratiques, par les *trajectoires communes* et le *sens* qui les unissait. Sans lui, les phénotypes et les habitus deviendraient **la norme universelle**, le NOUS, tandis qu'EUX, les autres, les particuliers, **les particularistes**, se retrouveraient de l'autre côté de la frontière...ou de la classe !

Or, les trois répondants en présenciel ont vécu cette situation lors de la constitution des équipes de travail en septembre 2010, dans un cours de leur programme de maîtrise en santé communautaire.

Les Québécois formaient des équipes entre eux.

Cela peut illustrer pourquoi le *forum* en *e-learning*, se déroula sans encombre, en conservant les *trajectoires communes* et son *sens* en priorité, en opposition à la diversité des *habitus*, des représentations culturelles et linguistiques, et phénotypiques, qui tendirent à se manifester plus facilement en présenciel, à la lumière des propos des répondants.

Par ailleurs, le fait que les étudiants-participants proviennent de diverses grandes familles linguistiques, peut expliquer pourquoi les rencontres en présenciel ont occasionné davantage de conflits que sur la plateforme en *e-learning*.

Étant donné que cette dernière diffuse les interactions par écrit, on n'y entend pas les accents des participants. Or, certains accents et différents tons, rythmes, monèmes, phonèmes et prosodiques (ton, force, quantité, syllabes, groupes), et composantes

lexicales peuvent s'avérer difficilement compréhensibles, voire incompréhensibles pour des personnes issues d'une diversité d'origines familiales linguistiques.

Cela peut conduire vers l'adoption de comportements découlant de l'impatience, voire de l'indifférence ou de l'exclusion.

6.2.6 Proposition théorique d'insertion en contexte universitaire interculturel

L'adaptation socioculturelle (Berry, 1997) passa par la reconquête d'un « emploi de qualité et qualifié », souvent connexe ou identique à « l'emploi qualifié d'origine ».

L'insertion socio-académique servit à réaliser l'acculturation, par l'adoption de nouveaux comportements (*behaviour shifts*), et l'adaptation psychologique, par la modification des valeurs (*acculturative stress*) pour contrecarrer les malentendus et les chocs, par l'application de stratégies.

Ensuite, les modifications symboliques de la réalité contextuelle, amenèrent les étudiants allophones, RP et CC, à réaliser leurs processus d'adaptation socioculturelle, par la pratique de nouvelles formes communicationnelles ou relationnelles, avec les membres de leurs réseaux primaires et secondaires, dont les supérieurs hiérarchiques, à l'intérieur des systèmes sociaux, professionnels et académiques québécois, en mettant en œuvre leur projet d'insertion socio-professionnelle « fort ».

Cette réalisation démontra les nouvelles relations et représentations sociales, acquises et actualisées. L'intégration économique faisait partie du projet d'insertion socio-professionnelle « fort ».

La relève des chocs éducationnels et la modification des représentations sociales de l'éducation par les répondants, ont permis l'insertion socio-académique. On observe

comment le cheminement de l'insertion socio-professionnelle et d'adaptation socio-culturelle s'avère indissociable des expériences et expérimentations des chocs.

Ces « ré-apprentissages » contextualisés, herméneutiques et « [...] polysémiques de la vie d'un adulte », pouvaient découler de quatre *sens* : *le sens de l'expérience, de la situation, le sens-direction et le sens-signification* (Boutinet, 2012). L'auteur enracine l'apprentissage dans le contexte particulier de l'apprenant adulte : « ...ne pas séparer les buts [de ses] motifs, les opportunités de situation des perspectives, ou l'expérience questionnée de ce qu'elle permet d'anticiper ». Ainsi, la recherche du *sens* dans l'apprentissage se montra « [...] toute relative et donc plurielle [...] » (ibid).

Dans le cadre de cette thèse, l'expérience, l'expérimentation et leurs *sens*, le contexte et l'objectif d'accomplissement du projet d'insertion socio-professionnelle « fort », ont exercé un rôle-clé dans l'adaptation socio-culturelle des répondants : la demande de statut de CC s'ensuivit 3 ou 4 années après l'arrivée au Québec, suite à la détention du statut de RP, et au suivi de la (des) formation(s) académique(s), initiale ou continue(s), stratégique(s) et relative(s) à la reconquête d'un « emploi de qualité et qualifié ».

Les représentations du contexte d'origine déterminèrent la classification des événements d'apprentissage, tels les malentendus et les chocs, comme « bons ou mauvais moments », par l'apprenant. Cette classification fit émerger la notion de *sens*, attribuée à la *trajectoire* de l'étudiant allophone RP et CC, pendant la réalisation de ses processus d'insertion en contexte d'accueil. Il contrecarra les chocs éducationnels en développant des stratégies pour épouser les représentations sociales contextuelles de l'éducation. Il modifia ses relations avec les représentants hiérarchiques, professeurs et chargés d'encadrement (chargés de cours), notamment lors de la réception de la rétroaction écrite dans le cadre de l'évaluation sommative. Il apprit en outre, à interagir avec ses pairs, québécois d'origine et allophones.

Les répondants en présenciel interrogés travaillèrent en **collaboration** lorsque l'équipe ne contenait aucun étudiant québécois d'origine, mais en **coopération**, dans le cas inverse.

Ainsi, ils recoururent à leurs pairs québécois lorsqu'ils nécessitaient des soutiens cognitifs (*Zweckrationalität*), et à leur pairs allophones souvent de même origine culturelle, lorsqu'ils avaient besoin de soutien socio-affectif (*Affektual*).

De leur côté, les étudiantes allophones CC, en *e-learning*, interrogées, s'adressèrent aux membres de leur communauté de pratiques (*forum*), et à leur chargé d'encadrement (par courriel), principalement lorsqu'elles nécessitaient des soutiens cognitifs et métacognitifs, mais tendaient à y trouver, en outre, du soutien socio-affectif (Stevenson *et al.*, 1996; Naylor *et al.*, 1990; Burge, 1994), en plus de consulter leurs proches (Asselin, Gagné, Page-Lamarche et Paquette-Côté, 2009), tels Fatima qui consultait son frère qui résidait à Québec, ou Cissé qui s'adressait à ses pairs maliens, étudiants de l'UL.

Les travaux en groupe, point de démarcation entre les deux modalités, tendirent à se dérouler de manière plus fluide sur le *forum* en *e-learning*, alors qu'ils se trouvèrent parfois perturbés par des conflits entretenus avec des étudiants québécois, en présenciel.

La théorie du découpage ethnique des frontières (Juteau, 1999) tend à expliquer l'émergence de ce phénomène. Wenger (1999, p. 269) l'explique. « One problem of the traditional classroom format is that it is both too disconnected from the world and too uniform to support meaningful forms of identification ». À son instar, Pilote (2006) confirme que l'identité passe par « [...] la langue, la culture, l'appartenance et les rapports de pouvoir ». L'hétérogénéité ethnolinguistique semble plus difficile à

vivre en présenciel qu'en *e-learning*. Cela peut conduire à expérimenter des chocs éducationnels, difficiles, mais relevés plus rapidement en *e-learning*, car les membres de la communauté de pratiques interagissent selon les intérêts, le *sens* et les *trajectoires* des participants, manifestés par le partage ou la cognition distribuée (Hutchins, 1995) et le sentiment d'appartenance, jusqu'à ce que les participants résolvent les problématiques concrètes et atteignent le stade d'expert dans leur pratique professionnelle.

Ainsi, la mise en place de dispositifs pédagogiques, particulièrement en ce qui a trait aux communications avec les professeurs et chargés d'encadrement (*e-learning*), ou de cours (présenciel), à l'intérieur des rétroactions écrites évaluatives sommatives, et avec les pairs, québécois d'origine, se révèle pertinente et utile. Cela pourrait se concrétiser lors de l'ajustement des structures d'envoi et d'accueil des étudiants allophones, pour faciliter leur « adaptation socio-académique ».

Ces recommandations seront explicitées au chapitre 7, portant sur la conclusion.

En dépit de ce que véhicule la littérature scientifique, la dimension affective de l'apprentissage (Dabène, 1990), paraissait être véhiculée plus aisément sur les communautés de pratique en *e-learning*, qu'en présenciel, à cause du *sens* attribué aux *trajectoires communes*, qui mirent en prédominance les intérêts et les pratiques de la communauté. Autrement dit, la communauté de pratique en *e-learning* conduisit à appliquer des pratiques davantage collaboratives que coopératives. Cela tendait à y construire le *sentiment d'appartenance* ou *de communauté* (*Gemeinsamkeitsgefühl*), dans le cadre des interactions, et encouragea la dispensation de soutien socio-affectif, outre les soutiens de nature cognitive, dans le cadre de cette thèse.

Si le soutien socio-affectif s'avéra disponible uniquement auprès de pairs de même origine culturelle sur la communauté d'apprentissage à court terme en présenciel,

investiguée dans le cadre de cette thèse, c'est que cette communauté se déroulait sans engagement explicite, outre le dépôt d'un travail académique ponctuel, sans partage de pratiques professionnelles ou d'un but commun (Benoit, 2000).

Ci-dessous, la figure 6.2 vise à présenter les processus d'insertion et leurs composantes essentielles pour réaliser l'adaptation socio-académique et concrétiser le projet d'insertion socio-professionnelle « fort », en vue de réaliser éventuellement son adaptation socio-culturelle.

ACCULTURATION (COMPORTEMENTS)

Langue orale et écrite, R.A.C, formation continue, reprise de formation initiale, réitération des demandes d'admission universitaires sous divers intitulés, démarches socio-professionnelles

ADAPTATION

PSYCHOLOGIQUE (VALEURS:
changement des paradigmes
méthodologiques et normatifs)
Relations hiérarchiques,
Ordres professionnels,
évaluations et permis.

NOUVELLES REPRÉSENTATIONS

Relations académiques et
professionnelles, réseaux, expérience
et expérimentation professionnelles,
(travaux notés en groupe, en
présentiel et en *e-learning*)

Projet
d'insertion
socio-
professionnelle
"fort"

Figure 6.2 : Systémique de l'insertion en contexte universitaire interculturel

Les institutions pourraient intervenir en vue d'amoindrir le découpage ethnique, et mettre en exergue les compétences et acquis expérimentiels des étudiants allophones RP et CC, formés au Québec, ou y ayant suivi des formations d'appoint, techniques et culturelles, telles le développement des compétences rédactionnelles argumentaires, informationnelles et génériques, le développement de l'autonomie dans l'apprentissage, l'apprentissage des méthodologies de production heuristique, des

normes de présentation des travaux académiques, et le développement de compétences communicationnelles, interculturelles (Hall, 1976).

D'ailleurs, l'appartenance à l'une des grandes familles linguistiques : indo-européennes, sino-tibétaines, austronésiennes, chamito-sémitiques, dravidiennes, japonaises, bantoues, nigéro-congolaises, altaïques, coréennes, austro-asiatiques ou uraliennes, peut orienter la façon de « voir le monde » (Sapir, 1921).

Cette prise en compte pourrait aider à identifier et comprendre davantage les similitudes, différences et divergences, entre les diverses cultures, l'apprentissage, la pédagogie de l'enseignement supérieur, et les représentations sociales de l'éducation.

Dans le contexte de cette étude, cela conduit à prendre en compte les chocs éducationnels, la diversité des stratégies d'insertion et des représentations sociales de l'éducation dans les deux modalités de diffusion.

Cela signifie d'ajuster nos dispositifs selon de nouvelles pratiques éducatives pour faciliter les relations entre professeur ou chargé d'encadrement, et apprenants, dont la diffusion de rétroactions écrites personnalisées lors des évaluations, et les relations inter-apprenants, entre les allophones et les Québécois d'origine, particulièrement en présenciel, où les soutiens cognitifs et affectifs tendirent à être véhiculés par des porteurs de cultures distincts, selon la nature du besoin. Cela sera élaboré au septième chapitre de ce document.

Par ailleurs, les étudiants québécois d'origine pourraient apprendre des étudiants allophones. Par exemple, ils pourraient travailler davantage en **collaboration**, sur un *forum asynchrone en ligne*, dans un premier temps de réflexion individuelle, puis compléter ensuite, **en mode synchrone ou en présenciel**, dans le cadre d'une activité

plénière de partage des pratiques. Ainsi, les différents soutiens pourraient être dispensés dans les deux modalités, sans découpage ethnique.

La mise en œuvre de dispositifs mettant en exergue ces pratiques, la révision des structures d'envoi et d'accueil, pourrait favoriser l'adaptation socioculturelle, pour pallier à la pénurie de main-d'œuvre qualifiée québécoise, telle la pénurie de médecins.

Ces structures ajustées, et les dispositifs de communication étudiants allophones-professeur, et étudiants allophones-étudiants québécois d'origine, sont recommandés au prochain chapitre, particulièrement à la section 7.5, portant sur le « projet d'insertion de qualité ».

6.3 Révision des concepts-clés

En présenciel et en *e-learning*, les concepts de chocs éducationnels et d'ajustements des représentations sociales de l'éducation, ont résolument pris d'assaut cette thèse.

En revanche, ceux de malentendus, de dissonances cognitives, de chocs culturels et identitaires furent davantage pertinents et utiles pour tenter de comprendre la systémique d'insertion et les processus d'acculturation et d'adaptations, psychologique et socio-culturelle, que pour expliciter la nécessité de modifier les dispositifs d'envoi et d'accueil des étudiants allophones, de diffusion de rétroactions par les professeurs et chargés d'encadrement (chargés de cours) à l'intérieur de l'évaluation, et d'ajustements des pratiques éducatives, relatives à la production des travaux en groupe, et d'apprentissage des méthodes de production et de présentation des travaux académiques.

Les malentendus interculturels sémantiques ou linguistiques, auraient pu émerger plus facilement si la prise en considération de l'origine linguistique première des étudiants allophones aurait été davantage prise en compte.

Ainsi, certains des concepts présentés au deuxième chapitre mériteraient d'être ajustés. Par exemple, ceux relatant le découpage ethnique (Juteau, 1999) et les représentations sociales de l'éducation, auraient pu être davantage approfondis pour comprendre les relations professeur-apprenants allophones, la rétroaction écrite personnalisée dans l'évaluation, et les relations inter-apprenants, allophones et Québécois d'origine, pour ajuster le dispositif actuel, afin de mettre au jour des pratiques éducatives prenant en compte les chocs éducationnels dans les deux modalités, les stratégies d'insertion, et la diversité des représentations sociales de l'éducation. Or, des pratiques véhiculant cette visée sont révélées au dernier chapitre de cette recherche.

Les façons d'apprendre et d'enseigner, favorisant davantage l'autonomie de l'apprenant au Québec (Barmeyer, 2007), firent émerger des pratiques de réalisation de travaux en groupe, concentrées sur la **coopération** en présenciel au Québec, en opposition à la **collaboration**, tel que mise en œuvre dans les pays d'origine des répondants.

Or, les pratiques collaboratives furent déployées au Québec, par et selon les répondantes en *e-learning*, heureuses de leurs expérimentation (*Affektual*), et de leur expérience (*Zweckrationalität*).

Les travaux d'équipe devraient-ils être davantage réalisés en collaboration pour optimiser l'apprentissage entre les étudiants allophones et Québécois d'origine? Entre les étudiants québécois d'origine?

En outre, le concept d'autonomie dans l'apprentissage aurait pu gagner à être davantage investigué pour élaborer des pratiques de rédaction relevant de la conceptualisation, telles l'analyse, la synthèse, l'application, l'argumentation, la

comparaison et l'évaluation (Bloom et al., 1956), pour compléter les processus de mémorisation, apparemment bien appliqués dans les pays d'origine des répondants.

Quant aux concepts de communalisation ethnique (Juteau, 1999), d'honneur ethnique (Weber, 1971), d'expérimentation et d'expérience (Jodelet, 2006a), de « communauté d'apprentissage » à court terme (Benoit, 2000), et de communauté de pratiques (Wenger, 1999), ils apportèrent à cette thèse, une dimension insoupçonnée lors de l'élaboration initiale du cadre conceptuel.

La fluidité communicationnelle plus importante sur la plateforme en *e-learning*, a mis en avant-plan, les intérêts et les pratiques par la cognition distribuée (Hutchins, 1995) et la communalisation (*Vergemeinschaftung*) (Weber, 1971).

Cela, devant la sociation (*Vergesellschaftung*) (ibid), qui impose la norme du NOUS, formée par les similarités des *habitus* et des représentations phénotypiques et culturelles, plus facilement répertoriées en présenciel, dans le cadre de cette étude.

Cette émergence illustre la systémique d'insertion dans le cadre de l'aspect cognitif et émotif de l'apprentissage (Dabène, 1987), par l'apport des soutiens cognitifs et socio-affectifs des pairs, et permet d'illustrer en quoi les chocs éducationnels, stratégies et représentations sociales de l'éducation modifièrent l'insertion socio-académique en présenciel et en *e-learning*. Cela démontre comment les dispositifs éducatifs et les relations avec les supérieurs hiérarchiques et les pairs étudiants allophones et québécois d'origine, et les structures d'envoi et d'accueil des étudiants migrants, gagneraient à être ajustés. Ces concepts conduisent au « programme d'insertion de qualité », proposé au prochain chapitre.

CHAPITRE VII

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Ce dernier chapitre insiste sur la contribution la plus importante de cette thèse : tous les étudiants-répondants allophones RP et CC, en présenciel et en *e-learning*, ont vécu des chocs culturels et éducationnels, substantiels et similaires. En outre, ils ont ajusté leurs représentations sociales de l'éducation à celles véhiculées et promues en contexte d'accueil, par l'emploi de stratégies d'adaptations. Ces transformations représentationnelles touchent moins le contenu, que la relation pédagogique et les modes d'inter-apprentissage. Les recommandations de pratiques éducatives, des pistes de recherches, et une nomenclature des conséquences de prise en compte des chocs éducationnels en termes d'aménagement du système d'accueil des étudiants allophones, sous la forme « d'un projet d'insertion de qualité », concluent cette étude.

7.1 Principaux constats

Dans les deux modalités, les étudiants-répondants allophones RP et CC ont vécu des chocs éducationnels substantiels, en lien avec les relations pédagogiques et d'inter-apprentissage, expérimentées en contexte d'accueil. La communication horizontale et la réception d'une rétroaction écrite personnalisée dans le cadre de l'évaluation « ont choqué » les étudiants allophones RP et CC interrogés, de même que leurs relations avec leurs pairs, Québécois d'origine. Ces relations ont amené les apprenants allophones interrogés, à se représenter l'éducation davantage comme un acte autonome, manifesté dans le développement des compétences informationnelles en

ligne, des compétences rédactionnelles argumentaires, et l'application des normes de production heuristiques et de présentation des travaux académiques.

Quant au développement des compétences communicationnelles, il s'est vu octroyer une place essentielle pour mettre en œuvre ces transformations représentationnelles, réaliser l'insertion socio-académique, et actualiser le projet d'insertion socio-professionnelle « fort », dans le but de vivre éventuellement, l'adaptation socio-culturelle.

En présenciel, la relation entre la nature du besoin de soutien, l'origine ethnolinguistique, et l'emploi de pratiques davantage coopératives, appliquées par les étudiants d'origine québécoise lors de la réalisation de travaux en groupe, ont surpris les répondants allophones RP et CC, plutôt habitués aux pratiques collaboratives.

En *e-learning*, les échanges de pratiques entre les participants du *forum* d'un cours, nonobstant la nature cognitive ou affective du besoin de soutien, a satisfait les répondantes. Elles apprécièrent l'accessibilité aux connaissances théoriques et pratiques en comparant et en co-construisant leurs contenus, avec les membres de leur groupe de travail. Ces pratiques découlaient davantage de l'apprentissage collaboratif. À l'instar des répondants en présenciel, les étudiantes en ligne confirmaient avoir essentiellement travaillé en collaboration dans leur pays d'origine.

Certaines pratiques d'enseignement et d'apprentissage, et les dispositifs pédagogiques et d'accueil qui les chapeautent, pourraient exiger des ajustements communicationnels. Cela sera exemplifié à la dernière section de ce chapitre.

À noter que l'objet d'étude, les représentations sociales, inévitablement ajustées à celles véhiculées et actualisées en contexte d'accueil, ont commandé l'ajout de certains concepts-clés lors de la cueillette empirique.

La veille constante entre la théorie et le terrain, mit en lumière les concepts de communautés de pratiques et d'apprentissage significatif, de découpage ethnique ou d'honneur ethnique, et de communalisation ethnique, de faces interne et externe des frontières ethniques, et d'expérience et d'expérimentation des processus d'insertion.

Ainsi, la chercheure put élaborer sur les *trajectoires communes* et le *sens* de ces expériences et expérimentations des répondants, sous la forme d'une proposition théorique de la systémique d'insertion socio-académique.

En conséquence, cette thèse révèle que pour surmonter les chocs éducationnels et en faire des avancées éducatives dans les deux modalités de diffusion des programmes académiques, quatre facteurs-clés s'imposent :

- la force du projet socio-professionnel,
- le développement des compétences informationnelles,
- le développement des compétences rédactionnelles argumentaires (critiques), et l'application de méthodes heuristiques de production et des normes de présentation des travaux académiques, et
- le développement de compétences génériques, telles l'autonomie et la créativité dans l'apprentissage.

Cela converge vers deux compétences interculturelles mobilisées et acquises, relatives à la communication :

- Travailler davantage en collaboration et en communautés de pratiques lors de la réalisation des travaux d'équipe ou en groupe, en présenciel et en ligne (Wenger, 1999).
- Communiquer et échanger avec les représentants de l'autorité, et les pairs-étudiants allophones et québécois d'origine, en présenciel et en ligne (dyades et groupe) pour obtenir des soutiens cognitifs et affectifs.

La première compétence interculturelle pourrait consister en un choc éducationnel, davantage pour les étudiants québécois d'origine, que pour leurs pairs allophones!

En effet, selon les répondants en présenciel, leurs pairs québécois d'origine appliquaient davantage des pratiques coopératives que collaboratives. En revanche, des pratiques de tendance collaborative s'imposaient sur la communauté de pratiques en *e-learning*.

En ce qui concerne la seconde compétence interculturelle, référant aux capacités d'adaptations et à la flexibilité, elle s'imposa comme un choc éducationnel pour les apprenants allophones, qui durent apprendre à communiquer, voire négocier avec les professeurs, représentants hiérarchiques, et demander des soutiens cognitifs et affectifs à leurs pairs. Dans le cadre de cette étude, les apprenants allophones en présenciel durent distinguer leurs interlocuteurs, selon la nature de leur besoin.

Quant aux pratiques et aux dispositifs des Universités d'accueil mis en question, ils réfèrent aux structures pédagogiques et d'accueil, des étudiants allophones. Elles doivent être réaménagées pour mieux préparer ces étudiants, mais en outre, pour mieux préparer les étudiants et les professeurs du contexte d'accueil !

Les politiques institutionnelles et d'État peuvent retirer des recommandations de cette recherche, en vue de faciliter l'insertion socio-académique et professionnelle pour combler la pénurie de main-d'œuvre spécialisée au Québec et favoriser sa croissance socio-économique en lien avec le contexte géopolitique international (voir sect. 7.3). La prise en compte de l'autonomie dans l'apprentissage, le mentorat, la réception des soutiens cognitifs et socio-affectifs par les pairs, la communication avec les supérieurs hiérarchiques et le développement des compétences informationnelles et rédactionnelles jaillissent comme pierre d'assise aux modifications des dispositifs.

La prise en compte des perspectives théoriques, principes pédagogiques en éducation aux adultes et en pédagogie de l'enseignement supérieur, des enjeux, des pratiques, des valeurs, des R.A.C., des contextes contemporains de mobilité des savoirs, et des dispositifs de formation offerts aux étudiants allophones, s'illustre comme pertinente et utile pour répondre aux besoins des étudiants allophones en contexte québécois académique francophone, dans les deux modalités.

Chacune offre ses forces pour permettre à ces étudiants de s'adapter en contextes d'accueil socio-académique et professionnel.

La participation à la CoP et au « guichet-virtuel unique », en *e-learning*, à partir du pays d'origine, ressort comme une piste de solution d'adaptations à considérer.

Il est intéressant de signaler que nos quatre méthodes de cueillette ont apporté chacune, un éclairage complémentaire, noté tout au long de la thèse. Les entrevues individuelles et semi-dirigées ont particulièrement servi à cerner les malentendus, chocs culturels, et stratégies d'acculturation et d'adaptations appliquées par les personnes-étudiantes. Quant à leurs récits d'expérience, ils ont permis d'identifier leurs nouvelles représentations sociales et de l'éducation. L'entrevue de groupe de personnes étudiantes en synchrone, a mis en lumière leurs démarches socio-professionnelles, et leur importance dans leur systémique d'insertion.

Enfin, les entrevues individuelles semi-dirigées (v. app. B4) et récits de pratiques des professeurs (v. app. C3) ont clarifié le contexte d'enseignement offert à ces personnes-étudiantes.

7.2 Discussion

Il est clair que l'accueil des étudiants allophones exige de prendre en compte leurs principaux chocs éducationnels et de mettre en place des ententes

interinstitutionnelles et entre les États, et des dispositifs pédagogiques. En outre, les étudiants et professeurs d'origine québécoise doivent participer à la réalisation des processus d'insertion. Quelques tendances se dégagent de ces constats.

1. Si les Universités québécoises souhaitent l'adaptation socio-culturelle des étudiants allophones, elles doivent s'assurer qu'ils acquièrent les connaissances reliées au savoir-faire, savoir-être et savoirs tacites (Lejeune, 2011), pour favoriser leur réussite académique, et leur rétention au Québec, une fois formés et spécialisés, en vue de pallier au choc démographique et à la pénurie de main-d'œuvre qualifiée. Les dispositifs et pratiques des Universités d'accueil, doivent veiller à favoriser l'insertion par de telles ententes interinstitutionnelles et entre les États, à portée socioéconomique, telle la France et le Québec. Une entente entre ces deux États en matière des « reconnaissances mutuelles des qualifications professionnelles »¹⁴⁶, fut conclue le 18 octobre 2008 entre m. Jean Charest, premier ministre du Québec à l'époque, et son homologue français d'alors, m. Nicolas Sarkozy.
2. En ce qui concerne la mise en place de dispositifs pédagogiques, une communauté de pratiques virtuelle, basée sur la prise en compte des chocs, l'actualisation du projet socio-professionnelle « fort », et le développement des compétences informationnelles, rédactionnelles et génériques, pourrait contribuer à faciliter l'insertion socio-académique, voire professionnelle, et l'adaptation socio-culturelle, éventuelles. Cette plateforme virtuelle, pourrait expliciter, exemplifier et rendre accessibles aux étudiants allophones, les méthodes de production et de présentation des travaux académiques au Québec.

¹⁴⁶ Voir : <http://www.mrifce.gouv.qc.ca/Content/documents/fr/2008-12.pdf>, voir le 25 juin 2013.

Une façon de faire pourrait consister à prendre appui sur certaines tendances typologiques de Bloom et al. (1956). Les concepts de compétences informationnelles, recherche documentaire, recension d'écrits, compétences rédactionnelles argumentaires et critiques, et normes de production et de présentation des travaux académiques, pourraient y être explicités.

Les étudiants allophones pourraient accéder à cette communauté, dès leur admission au programme, confirmée. À partir de leur pays d'origine, ils pourraient y naviguer et transiger pour commencer leur appropriation des représentations sociales de l'éducation de leur contexte d'accueil.

À la lumière de cette étude, la connaissance et la compréhension importent dans toute formation et contexte. Ce ne sont pas ces compétences qui font problème. Ce sont d'autres compétences qui sont en cause si les étudiants allophones paraissent avoir actualisé le concept de mémorisation par « l'apprentissage par-cœur », dans leur contexte d'origine, en y réalisant leurs travaux notés par la réitération des propos « quasi explicites » du professeur en classe. En revanche, ils doivent mettre davantage en pratique les capacités d'application, d'analyse, de synthèse, et d'évaluation (ibid), une fois au Québec. Dès le début de leur nouveau programme en contexte d'accueil, les étudiants allophones des deux modalités devront réaliser leurs travaux académiques, en appliquant ces concepts, davantage dérivés de l'autonomie, que ceux qu'ils mettaient en œuvre habituellement, dans leur pays d'origine.

Quant à la communication horizontale avec les professeurs (chargés d'encadrement ou de cours), elle doit faire partie des explicitations à diffuser aux étudiants allophones. Cela viserait à les préparer à transformer leurs représentations sociales de l'éducation. À titre d'exemple, en contexte d'origine, les rétroactions écrites ne faisaient pas partie des normes

appliquées. Or, la réception d'une rétroaction écrite personnalisée lors de l'évaluation au Québec, aida beaucoup les apprenants allophones interrogés à se représenter l'acte d'apprendre, selon leur contexte d'accueil.

Certains cours, programmes, cycles universitaires, devraient-ils obligatoirement inclure de telles pratiques évaluatives ?

Il semble que les répondants des deux modalités aient ajusté leurs représentations sociales de l'éducation, grâce à cet outil.

Par ailleurs, le présenciel pourrait favoriser la dispensation des soutiens cognitifs et affectifs auprès des étudiants allophones, par les étudiants québécois d'origine et allophones, nonobstant la nature du soutien. Cela pourrait se réaliser en amenant les étudiants québécois à adopter des pratiques davantage collaboratives, à l'inverse de celles habituelles, plutôt coopératives, selon les répondants allophones des deux modalités.

En prenant davantage conscience du phénomène de découpage des frontières par les phénotypes et les *habitus*, les étudiants québécois d'origine pourraient s'ouvrir à la différence, et apprendre de l'Autre culturel (Gashmardi, 2012).

À cet effet, il semble qu'une communauté de pratiques, tel un *forum* en *e-learning*, amène les participants à se soutenir et à s'entraider dans le cadre de leur pratique professionnelle, débutante ou experte.

Cela amène la chercheure à proposer la mise en ligne d'une telle communauté, pour tous les étudiants allophones admis dans les Universités québécoises francophones. Dès la confirmation de leur admission, ils pourraient naviguer dans ce *forum* virtuel avec d'autres étudiants allophones, déjà installés au Québec, et des étudiants québécois d'origine, volontaires.

Cette participation « mutuelle et engagée » à long terme, pourrait préparer à la « pratique étudiante en contexte interculturel », du stade débutant au stade expert (Wenger, 1999) ! Par exemple, les étudiants québécois, et allophones « expérimentés », pourraient répondre aux questions référant aux dimensions cognitives et affectives de l'apprentissage en contexte d'insertion interculturelle, à celles portant sur le *comment* et le *pour quoi* : les méthodes et les normes de production et de présentation des travaux académiques, voire professionnels, et sur les communications en groupe. En outre, les étudiants allophones « expérimentés », pourraient élaborer sur leur insertion professionnelle pour inviter les étudiants allophones « débutants », à peaufiner ou planifier leur projet d'insertion socio-professionnelle « fort ».

3. Si les principaux chocs éducationnels vécus par les répondants découlent du développement de leurs compétences informationnelles, rédactionnelles, communicationnelles avec les représentants hiérarchiques et leurs pairs, Québécois d'origine et allophones, et génériques, telle l'autonomie, leurs pratiques récurrentes pour les prendre en compte, presque identiques dans les deux modalités (v. tabl. 6.2), devraient servir d'inspiration aux concepteurs des dispositifs pédagogiques, et négociateurs des ententes interinstitutionnels et entre les États.

Ces pratiques récurrentes portent sur :

- Recherche documentaire exhaustive en ligne,
- Emploi du **Je** dans les rédactions argumentaires et développement de l'autonomie,
- Mise en application des normes de présentation universitaire,

- Mise en application des méthodes de production rédactionnelles heuristiques,
- Échanges en ligne avec les pairs, et le professeur ou chargé d'encadrement,
- Questions en classe au professeur (présenciel),
- Travaux en coopération avec les pairs québécois (présenciel),
- Travaux en collaboration avec les pairs allophones (présenciel et en ligne),
- Travaux en collaboration avec les pairs québécois et allophones (en ligne),
- Soutiens cognitifs des pairs québécois (présenciel),
- Soutiens affectifs des pairs allophones, de même origine culturelle (présenciel),
- Soutiens cognitifs et affectifs par les membres de la communauté de pratique virtuelle,
- Conciliation travail-famille : travail à temps plein (en ligne), études à temps partiel et tâches parentales; travail à temps partiel (présenciel), études à temps plein et tâches parentales.

En présenciel et en *e-learning*, les étudiants allophones RP et CC, ont expérimenté des chocs éducationnels, autant selon la dimension cognitive (expérience) qu'affective (expérimentation) de l'apprentissage (Dabène, 1990 ; Umbriaco et Gosselin, 2001). Les malentendus, particulièrement sémantiques ou linguistiques, et ces chocs éducationnels, ont participé à l'élaboration et au développement du « ré-apprentissage » des comportements, des valeurs et des relations ou communications, en contexte d'accueil. Ainsi, les soutiens et l'application de stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives, exercent tous une importance substantielle dans le cadre de la réalisation de l'insertion interculturelle dans les deux modalités, pour acquérir les nouvelles représentations contextuelles.

Le projet d'insertion socio-professionnelle « fort », filtre culturel de l'insertion, guida les apprenants allophones, RP et CC, à traverser leurs processus d'insertion,

conscients et inconscients. Ce projet les a aidés à persister devant les chocs, et les a encouragés à identifier, sélectionner et mettre en œuvre leurs stratégies d'insertion.

Basées sur la réalisation du projet socio-professionnelle « fort », ces stratégies pratiques ont guidé les répondants vers leur(s) choix de programme(s) académique(s) certifié(s), pour occuper éventuellement un « emploi qualifié et de qualité », souvent connexe, voire identique à « l'emploi qualifié d'origine ».

7.3 Recommandations pratiques

Ces constats et ces pratiques conduisent aux recommandations suivantes, découlant de la recherche :

- Concevoir, élaborer et développer une plateforme virtuelle interuniversitaire, telle une communauté de pratiques, entre les étudiants allophones « expérimentés et nouveaux », dans les Universités québécoises et francophones.
- Inviter les étudiants québécois d'origine à participer à cette plateforme dans le but de *mentorer* les étudiants allophones.
- S'inspirer du protocole mis en œuvre par Kelly et Tsokaktsidu (2006, p. 25) à l'Université de Grenade, pour gérer les chocs éducationnels en contexte universitaire interculturel, en encourageant la signature d'un contrat d'engagement mutuel entre les étudiants allophones et québécois-volontaires, en vue de s'échanger des façons de faire et d'être en contexte d'accueil.
- S'inspirer du protocole mis en œuvre par Kelly et Tsokaktsidu (2006, p. 25) à l'Université de Grenade, visant à encourager la signature d'un contrat d'engagement mutuel entre les étudiants allophones « expérimentés » et « débutants », en vue de s'entraider à traverser les principaux chocs éducationnels en contexte d'accueil.

- Encourager les étudiants allophones « expérimentés » à raconter leurs chocs, stratégies et nouvelles représentations de l'éducation au Québec, sur cette plateforme.
- Encourager les étudiants allophones « expérimentés » à raconter leur insertion socio-académique et professionnelle, le cas échéant, sur cette plateforme.
- Exhorter les étudiants allophones « débutants » à élaborer leur projet d'insertion socio-professionnelle « fort », par écrit, sur la plateforme.
- Expliciter et exemplifier sur la plateforme virtuelle, des stratégies de développement des compétences informationnelles, rédactionnelles, communicationnelles et génériques en contexte académique québécois, en prenant assise sur certaines tendances typologiques élaborées par Bloom et al. (1956), et en s'inspirant de telles plateformes universitaires québécoises, déjà existantes¹⁴⁷.
- Concevoir des cours de français, langue seconde ou étrangère orale et écrite, tenant compte de l'appartenance aux grandes familles linguistiques (au choix de l'Université d'accueil), selon les langues premières des étudiants immigrants allophones : indo-européennes, sino-tibétaines, austronésiennes, chamito-sémitiques, dravidiennes, japonaises, bantoues, nigéro-congolaises, altaïques, coréennes, austro-asiatiques ou ouraliennes, pour y mettre en lumière les différentes composantes lexicales, grammaticales et tons, rythmes, monèmes, phonèmes accents et prosodiques (ton, force, quantité, syllabes, groupes)¹⁴⁸ afin de les aider à mieux lire et interpréter « l'interculturalité silencieuse » en contexte d'accueil (Geertz, 1973).

¹⁴⁷ À cet effet, l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) propose une démarche méthodologique de développement des compétences informationnelles, sise à l'adresse : https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=1112, consulté le 8 mai 2013.

¹⁴⁸ Il pourrait s'avérer pertinent et utile pour ces étudiants, d'ajouter des cours portant sur les mélanges de langues, alternances codiques et stratégies linguistiques, les langues véhiculaires et vernaculaires, la diglossie et les conflits linguistiques (Calvet, 2013).

La participation à la plateforme interuniversitaire virtuelle, dès la confirmation de l'acceptation au programme académique dans une Université francophone et québécoise, les communications avec les pairs allophones et québécois d'origine sur cette plateforme, le partage d'expériences et d'expérimentations d'apprentissage par les pairs allophones « expérimentés », l'accès aux explicitations des objectifs et aux exemples en ligne, de développement des compétences informationnelles et rédactionnelles argumentaires, d'application des normes de production et de présentation académiques, et de prise de conscience de l'acte d'apprendre autonome par l'acquisition de ces compétences, tendraient à optimiser la gestion des chocs éducationnels, une fois les programmes académiques entamés, en permettant aux nouveaux étudiants allophones RP et CC, en présenciel et en *e-learning*, de réfléchir à leurs stratégies d'insertion, en s'inspirant de celles de leurs prédécesseurs.

Cela, pour se représenter l'éducation selon les normes, valeurs et comportements du contexte d'accueil, et en actualiser les relations et communications, en vue d'assurer l'insertion académique, professionnelle, et socio-culturelle, éventuelles.

7.4 Pistes de recherche

Ces besoins invitent à poursuivre des recherches sur les stratégies de rétention au Québec de ces étudiants. Elles s'imposent pour renforcer les structures d'accueil québécoises actuelles.

En outre, des recherches sur la gestion des chocs éducationnels, les façons de les traverser, et les compétences à acquérir pour le faire, s'imposent.

Puisque cette recherche avait une visée exploratoire, il serait pertinent et utile d'effectuer des analyses basées sur un échantillon plus grand pour valider la théorie contextualisée de l'insertion en contexte interculturel. Une méthodologie mixte ou quantitative pourrait être appliquée.

Pour atteindre ces objectifs, les problématiques suivantes pourraient être investiguées :

- l'identification de stratégies pour contrer le découpage ethnique, particulièrement en présenciel,
- la dispensation des soutiens cognitifs et socio-affectifs entre les pairs-étudiants, québécois d'origine et allophones, en présenciel et en *e-learning*,
- la dispensation des soutiens cognitifs et socio-affectifs entre les professeurs ou chargés d'encadrement québécois d'origine, et les étudiants allophones, en présenciel et en *e-learning*,
- l'identification de stratégies de développement des compétences informationnelles, rédactionnelles (savoir-faire) et communicationnelles (savoir-être), par les étudiants allophones dans les Universités québécoises francophones, en présenciel et en *e-learning*,
- l'identification des moments, événements, et circonstances, déclenchant les principaux chocs éducationnels,
- la gestion des chocs éducationnels par l'emploi de stratégies pour ajuster les représentations sociales de l'éducation,
- l'identification des meilleures pratiques pour prendre en compte ces chocs que vivent les étudiants allophones, par les professeurs et chargés d'encadrement et de cours, et les étudiants québécois d'origine,
- l'identification et l'élaboration de formations d'appoint, techniques et culturelles, aux étudiants allophones formés en contexte d'origine, pour éviter la reprise de la totalité du cursus,
- l'identification et l'élaboration de formations sur les systèmes éducatifs internationaux, aux intervenants professionnels, tels les conseillers d'orientation, pour guider les étudiants allophones vers le choix de programmes ou de cheminements académiques, directement reliés avec leur choix de pratique professionnelle convoitée,

- l'insertion en contexte socio-professionnel interculturel en entreprises, dans les institutions et dans les gouvernements, en contexte francophone et québécois,
- l'insertion en contexte socio-professionnel interculturel en entreprises, dans les institutions et dans les gouvernements, en contexte anglophone et québécois,
- l'insertion en contexte socio-académique interculturel en contexte anglophone et québécois,
- l'insertion socio-académique et socio-professionnelle en contexte minoritaire linguistique francophone, au Canada et aux États-Unis,
- l'insertion en contexte professionnel québécois (francophone et anglophone) par rapport aux origines linguistiques véhiculaires et vernaculaires (et dialectales) des participants,
- l'insertion en contexte socio-académique et professionnel québécois (francophone et anglophone), par rapport à la grande famille linguistique d'origine des participants,
- la prise en compte des langues premières des personnes-étudiantes allophones en rapport aux malentendus interculturels sémantiques ou linguistiques vécus dans la communication pédagogique et interculturelle.

7.5 Conséquences

Quant aux conséquences à tirer de cette recherche, en termes de pratiques, elles articulent ce que l'auteure de cette thèse appelle le « projet d'insertion de qualité ».

Ce dernier vise à amalgamer les pièces du « casse-tête de l'adaptation socio-culturelle », et se divise en cinq sections :

- sélection de personnel et conseils d'orientation,
- reconnaissance des acquis (R.A.C.),
- dispositifs institutionnels d'accueil et pédagogiques,
- pratiques collaboratives vs. coopératives dans les travaux en groupe

- suivi constant du cheminement des étudiants allophones.

Chacune de ces sections sera exposée sur la plateforme d'insertion virtuelle, interuniversitaire et interculturelle, d'origine québécoise et francophone.

7.5.1 Sélection du personnel et conseils d'orientation

Le marché du travail québécois présente quelques nuances par rapport aux marchés d'autres provinces canadiennes. Bélanger (2011, p. 57) énonce que les immigrants des autres provinces canadiennes éprouvent moins de difficultés à s'insérer dans le marché du travail de leur province d'accueil.

« En 2006, le taux de chômage de l'ensemble des immigrants québécois était de 11.2 %, alors qu'il s'exposait à 5.2% pour la population native ». Or, cet écart de 6 points se compare à un écart de 1.8 en Ontario, et de 0.7 en Colombie britannique.

Une partie de cette différence peut s'expliquer par le fait que certains immigrants qualifiés ne parlent pas le français, mais cela ne peut consister en une explication complète, étant donné que plusieurs formations linguistiques sont offertes.

Chez la population née au Canada, le taux de chômage au Québec, s'élevait à 4% en 2006. Ce taux augmentait à 8% pour les immigrants diplômés au Canada, et à 13% pour les immigrants ayant reçu leur certification à l'extérieur du pays (Bourdarbat et al., 2010).

Si ce découpage découle de pratiques appliquées par certains Ordres professionnels ou institutions, d'autres organisations normées et réglementées, pourraient travailler en vue de promouvoir et de bâtir des mécanismes qui pourraient permettre aux organisations, institutions et entreprises québécoises, en pénurie de main-d'œuvre qualifiée, tel le nombre de médecins au Québec, d'employer des étudiants allophones diplômés, RP et CC, formés au Québec, ou ayant suivi une formation d'appoint, à composantes culturelles et techniques, mettant en lumière leurs acquis et

compétences, en plus de leurs savoirs tacites, savoir-faire et savoir-être. Ces diverses formes du Savoir pourraient être reconnues par les Ordres professionnels concernés et les employeurs éventuels. Les représentants de ces entreprises, organisations ou institutions pourraient inviter les immigrants qualifiés de leur domaine, à résoudre des cas problématiques au sein de leur entreprise ou organisation, sous la supervision d'un accompagnateur (*mentor*), représentant leur Ordre.

Par ailleurs, les conseillers d'orientation œuvrant dans les Universités ou organisations péri, para et gouvernementales, devraient se voir octroyer la possibilité de suivre une formation sur les systèmes éducatifs internationaux afin de diriger les étudiants universitaires allophones vers le programme québécois seyant de manière efficace et efficiente, leurs objectifs professionnels. En outre, cette formation devrait habiliter ces intervenants à guider les universitaires allophones vers l'optimisation de R.A.C.

7.5.2 Reconnaissance des acquis (R.A.C.)

Le *sens* actuel donné aux R.A.C., et aux politiques institutionnelles conçues et développées par les Ordres professionnels, pourrait favoriser un certain corporatisme, devant l'essor socio-économique du Québec, pourtant en état de choc démographique¹⁴⁹ et en pénurie de main-d'œuvre qualifiée dans certains secteurs économiques émergents¹⁵⁰.

Une fois leur admission confirmée dans une Université québécoise, les étudiants devraient se voir offrir une formation d'appoint, technique, culturelle et virtuelle, à

¹⁴⁹ Voir : http://www.camo-pi.qc.ca/pdf/pdf_site/RapportCAMAQJuin%202009.pdf, consulté le 10 juin 2013.

¹⁵⁰ Voir note 29. Le marché global étale des profils d'individus compétents aux connaissances disciplinaires, voire interdisciplinaires et aux pratiques inhérentes à certains secteurs spécialisés en plein essor au Québec:

1. Technologies : BellCanada, le Groupe CGI, CAE et IBM ;

2. Aérospatiale : Bombardier et Pratt & Whitney;

3. Biopharmaceutique: Clin Trials Bio Recherches, Merck Frost Canada et Wyeth Canada (Montréal International, 2006, p.16)

suivre à partir de leur pays d'origine avant de débiter leur programme de formation en contexte d'accueil. Cela consisterait en une formation, qui pourrait être complétée par un séminaire en présenciel, une fois le programme de formation entamé.

Pour contribuer à l'essor du Québec, les Ordres professionnels devraient davantage discerner entre les compétences essentielles et accessoires, en mettant les intérêts économiques du Québec en priorité, devant l'application d'un « [...] corporatisme parfois abusif » (Bélanger, 2011), tout en conservant les normes de qualité des métiers et professions réglementées.

Par ailleurs, des ententes potentielles entre les États, prennent forme pour épouser la réalité économique internationale, et démontrent comment le paysage géo-économique international peut influencer les décisions politiques et institutionnelles, stratégiques, entre le Québec, le Canada et certains membres du G20.

Cela pourrait peut-être décider les joueurs inclus dans les procédés d'application relatifs aux R.A.C., à prendre en compte ce contexte en vue d'assurer au Québec, un positionnement stratégique devant la concurrence politique et économique internationale.

La recherche de financement universitaire, l'émergence de nouveaux pays *leaders* économiques, d'où pourraient provenir d'ici les prochaines années et de manière croissante, des étudiants RP et CC, tendent à pressentir la pertinence et l'utilité de la conception et de l'élaboration de stratégies d'aide à la réalisation des processus d'insertion. Comme le propose Bélanger (2011), des ententes sur les R.A.C pourraient consister en un point de départ.

À moins que des ententes sur les R.A.C. entre les Ordres professionnels, institutions et États concernés, émergent d'ici peu, les apprenants allophones RP et CC doivent

définir et mettre en œuvre un « projet d'insertion qualifiée », basée sur leur formation initiale, en contexte d'origine ou d'accueil, ou/et en développement de formation continue, prenant en compte leur projet d'insertion socio-professionnelle « fort », et les paradigmes socio-empiriques, appliqués et véhiculés au Québec. Autrement dit, ils doivent actualiser leur adaptation socio-culturelle selon les représentations sociales de l'éducation, promues et véhiculées dans leur contexte d'accueil.

7.5.3 Dispositifs institutionnels d'accueil et pédagogiques

Ce « projet d'insertion qualifiée » consiste à prendre en compte, l'amalgame formé par la sélection de personnel immigrant et les conseils d'orientation sur le marché du travail québécois, les R.A.C., la mise en place des dispositifs institutionnels entre les Universités et les États concernés, les pratiques de réalisation des travaux académiques en groupe, et le suivi constant des étudiants allophones pendant la durée de leurs processus d'insertion.

Pour participer à la plateforme virtuelle interuniversitaire d'insertion dès son admission universaire, l'étudiant allophone devra rédiger et y déposer son projet d'insertion socio-professionnelle « fort », et réaliser les exercices de développement des compétences informationnelles, rédactionnelles et génériques, telles l'application de pratiques autonomes et créatives dans l'apprentissage. En outre, il devra interagir sur la communauté de pratiques virtuelle, pour favoriser le développement des savoirs et des compétences cognitives et affectives, relatives aux savoir-faire et savoir-être, pertinents et utiles à son insertion.

Un tel projet juxtapose les États, les Universités et les acteurs, professeurs et étudiants, allophones et québécois d'origines, à collaborer à la réalisation de l'insertion. En contexte migratoire international, et de croissance économique des nouveaux pays émergents et en développement, la collaboration dans une visée de gain pour tous, s'illustre comme une solution qui mérite d'être considérée.

Si certains pays asiatiques prennent une expansion économique importante au point de déloger prochainement les *leaders* habituels (G20), certains de ces étudiants pourraient être tentés d'étudier et d'immigrer au Québec, dans les domaines où une pénurie de main-d'œuvre prévaut.

Si l'étudiant allophone RP ou CC, développe et applique son « filtre culturel » en créant sa propre chaîne opérationnelle, sémantique et pratique d'insertion en mettant en œuvre son projet d'insertion socio-professionnelle « fort » par des modifications comportementales, des valeurs relationnelles, toutes stratégiques, de telles négociations internationales et institutionnelles consisteraient en un investissement pour les États, les institutions et les individus impliqués.

Quant aux dispositifs pédagogiques, *Queen's University* à Kingston, Ontario, Université où oeuvre John W. Berry, souvent cité dans cette thèse, offre depuis 50 ans, un centre international pour les étudiants allophones.

Par ailleurs, l'Université d'Ottawa offre un *centre d'aide à la rédaction des travaux universitaires* (CARTU), pertinent et utile pour tous les étudiants, mais résolument pour les répondants de cette étude, allophones, RP ou CC. L'implantation d'un tel centre semble correspondre à leurs besoins d'apprentissage des normes et des méthodes de présentation et de production des travaux académiques et professionnels au Québec.

À noter que Morgado (2010), professeure à l'Université d'Ottawa, souligne l'importance des contacts avec les professeurs et les assistants (chargés de cours), le réseau d'entraide par les pairs, l'autonomie et l'indépendance, les méthodes de travail et les services d'appui aux étudiants, tels que les soutiens cognitif, métacognitif et socio-affectif, soulignés aux chapitres 4, 5 et 6 de cette thèse.

À cet effet, l'Université Laval offre le cours EDC 4000 ou EDC 7011 : *Réussir ses études universitaires à l'ère du numérique : Rechercher et présenter l'information*. Cela correspond aux besoins cités par les répondants en *e-learning* et en présenciel. En outre, le cours GPL 0901 : *L'insertion universitaire en milieu francophone nord-américain* est proposé à ces étudiants.

« Ce cours préuniversitaire a pour objectif de faciliter l'insertion universitaire des étudiants ayant réalisé leurs études antérieures dans des contextes culturels et éducatifs autres, [que québécois francophone]. Ce cours de trois crédits s'organise selon trois volets : les interventions pédagogiques à l'Université Laval, le processus d'apprentissage et la réflexion sur l'appartenance, l'identité et l'engagement dans la vie étudiante »¹⁵¹.

Le premier volet correspond résolument aux propos soulignés par les répondants. Or, les étudiants interrogés de l'UL n'ont mentionné ni l'emploi, ni la connaissance de ces ressources. Peut-être ne sont-elles pas suffisamment déployées.

Quant aux sites *web* de l'UQAM et de la TÉLUQ, les étudiants allophones sont invités à les consulter, mais ces sites n'incitent pas **explicitement** à naviguer sur les documents présentant les normes et méthodes de production documentaire scientifique employées au Québec.

En revanche, tous les sites universitaires consultés et nommés ci-dessus, proposent des cours de français et d'anglais, et certains services d'écoute, reliés à la relation d'aide. En dépit du bien-fondé indiscutable de ces services, les répondants de cette thèse ont insisté sur l'apprentissage des méthodes de présentation et de production des travaux universitaires québécois. Seules, les Universités d'Ottawa et Laval diffusent de tels services, mais aucun des répondants de l'UL ne mentionna les connaître. Il pourrait s'avérer pertinent de s'assurer que la diffusion de ces outils soit

¹⁵¹ Voir : http://www.bve.ulaval.ca/fileadmin/bve/documents/Accompagnement_ee/Guide_sejour/Guide_sejour.pdf, consulté le 25 juin 2013.

d'avantage mise en exergue. Le Québec, en choc démographique, et nécessitant de ressources qualifiées dans certains secteurs, dont la médecine, pourrait gagner à diffuser d'emblée, de tels outils.

Ainsi, la conception et le développement d'outils d'insertion, découlant de certaines tendances typologiques de Bloom et al. (1956) et relatives aux méthodes et aux normes de présentation et de production universitaires québécoises doit être mis en œuvre. Ces outils conduiront les étudiants allophones à résoudre, expliquer, synthétiser et comparer ou argumenter (ibid), et à appliquer certaines stratégies métacognitives de Tardif (1992), soulignées par les répondants des deux modalités :

- préparer et suivre des calendriers de travail,
- rassembler des ressources matérielles et technologiques pertinentes,
- respecter la répartition des tâches entre les membres d'une équipe,
- conserver les traces d'une résolution de problématique,
- faire des résumés de lecture et des synthèses de cours,
- etc.

7.5.4 Types de travaux académiques : pratiques collaboratives/coopératives

L'application de ces méthodes et normes de travail en contexte académique et de pratique professionnelle, devrait consister en une composante majeure du « projet d'insertion qualifiée ». Dans cette visée, les travaux pratiques en groupe, en coopération et en collaboration, devraient être explicités aux étudiants allophones, particulièrement en présenciel. Ils devraient être avisés qu'au Québec, ils pourraient être amenés à effectuer des tâches qui s'avèrent mises en pratique par les professeurs, dans leur contexte d'origine, et que les étudiants québécois d'origine peuvent tendre à travailler davantage en « vase clos ».

Sur la plateforme virtuelle d'accueil et pédagogique d'insertion, ces étudiants devraient être explicitement avisés du fait que les Québécois tendent à se diviser la

production d'un travail académique par section, au lieu de produire en groupe, toutes les sections d'un même travail. Cela aiderait les étudiants allophones à se représenter l'éducation, selon le contexte d'accueil.

7.5.5 Suivi constant du cheminement des étudiants allophones

En plus d'octroyer du soutien sur les méthodes et les normes de production et de présentation des travaux, la communauté de pratiques virtuelle, veillerait au maintien des relations, en dispensant le soutien socio-affectif sans « découpage ethnique », soutien pourtant primordial pour mettre en œuvre les nouvelles représentations sociales du contexte d'accueil, et y réaliser éventuellement, l'adaptation socio-académique, professionnelle et socio-culturelle.

La plateforme virtuelle internationale, interuniversitaire et francophone, pourrait être animée par un professeur, ou un représentant du M.I.C.C., de l'A.U.C.C ou du Bureau Canadien de l'Éducation Internationale (BCEI)¹⁵², et inclure les composantes du « projet d'insertion qualifiée » :

- la rédaction du projet d'insertion socio-professionnelle « fort »,
- le développement des compétences informationnelles, par la réalisation des exercices inspirés de certaines tendances de Bloom et al. (1956), diffusés sur la plateforme,
- le développement des compétences rédactionnelles argumentaires (critiques), par la réalisation des exercices inspirés de certaines tendances de Bloom et al. (1956), diffusés sur la plateforme,
- l'application de méthodes heuristiques de production et des normes de présentation des travaux académiques, par la réalisation des exercices inspirés de certaines tendances de Bloom et al. (1956), diffusés sur la plateforme,

¹⁵² Voir : <http://www.cbie-bcei.ca/fr/>, consulté le 20 septembre 2012.

- l'application de stratégies cognitives, métacognitives, affectives et de gestion des ressources, inspirées de Tardif (1992, 1997) et Gagné (1985), par la réalisation de tels exercices diffusés sur la plateforme,
- le développement de compétences génériques, telles l'autonomie et la créativité dans l'apprentissage, par la réalisation de tels exercices inspirés de certaines tendances de Bloom et al. (1956), diffusés sur la plateforme,
- la réalisation de travaux et séminaires, en collaboration sur la communauté de pratiques virtuelle (Wenger, 1999),
- les communications avec les représentants de l'autorité (conseillers d'orientation et autres personnel professionnel) et les pairs-étudiants allophones et québécois d'origine, sur la plateforme virtuelle (en dyades et en groupe) pour obtenir des soutiens cognitifs et affectifs, sans découpage ethnique,
- l'identification de formations d'appoint, techniques et culturelles à suivre,
- la participation à un protocole inspiré de Kelly et Tsokaktsidu (2006) avec un étudiant *mentor* allophone « expérimenté »,
- la participation, dans la mesure du possible, à un protocole inspiré de Kelly et Tsokaktsidu (2006) avec un étudiant *mentor* québécois et volontaire,
- l'identification des principaux moments, événements, et circonstances, déclenchant des chocs éducationnels,
- la recherche de soutiens cognitifs et affectifs auprès d'un *mentor* ou d'autres membres de la communauté,
- l'élaboration de stratégies d'acculturation et d'adaptations, inspirées de celles appliquées par les étudiants allophones « expérimentés » en contexte d'accueil,
- l'emploi « d'avatars » dans le cadre de certaines formations spécifiques (Dean, Cook, Keating et Murphy, 2009), telles le biopharmaceutique, la médecine, les hautes technologies et l'aérospatiale, secteurs économiques en pénurie de main-d'œuvre qualifiée au Québec (Montréal International, 2006),

- l'organisation de formations hybrides dans le cadre de telles formations.

Ces étudiants réunis, pourraient débiter leur insertion à partir de leur pays d'origine. Dès lors, ils expérimenteraient le don et la réception de soutiens cognitif, métacognitif et socio-affectif en contexte d'accueil virtuel, sur une communauté de pratiques, entouré de personnes expérimentant une *trajectoire d'insertion commune*.

Le sentiment d'appartenance et de communauté, développé par le *sens* donné à ces partages, et produit **en continu** pendant toute la durée de l'insertion, pourrait favoriser leur rétention en contexte d'accueil, par l'application de la théorie de la présence transactionnelle (Shin, 2002), et l'obtention de soutiens cognitifs et affectifs, sans découpage ethnique.

Cela contribuerait à générer des émotions agréables, « joyeuses » (Umbriaco et Gosselin, 2001), qui faciliteraient l'apprentissage, adouciraient les douleurs de croissance de la réalisation des processus d'insertion, et pourrait encourager ces étudiants qualifiés à demeurer au Québec, et ainsi, contribuer à son essor socio-économique.

Enfin, le fait que l'Université Concordia accueille environ 12% de son effectif étudiant, des étudiants étrangers¹⁵³, et que l'Université McGill en admette 20%¹⁵⁴, démontre un retard certain de nos institutions francophones¹⁵⁵. « [...] nombreux sont ceux qui émettent de sérieuses réserves sur les tendances émergentes du commerce de l'éducation, appelées « internationalisation », ces tendances ayant pour principal objectif de générer des revenus pour des établissements d'enseignement supérieur à court de ressources » (Tilak, 2012, p. 136-137).

¹⁵³ Voir <http://www.concordia.ca/international/students.html>, consulté le 19 août 2013.

¹⁵⁴ Voir <http://www.mcgill.ca/about/fr/sujets-de-fierte>, consulté le 19 août 2013.

¹⁵⁵ Voir p. 15 de ce document.

La prise en compte de facteurs financiers et sociaux tend pourtant à mener ces Universités à adopter davantage une posture d'ouverture à la différence.

À l'heure où les membres de la Conférence des recteurs et des principaux des Universités québécoises (CREPUQ), et d'autres instances, cherchent de nouvelles solutions aux problématiques de financement, les Universités francophones pourraient s'inspirer des Universités québécoises anglophones, et adopter des politiques de financement par des entreprises membres des secteurs économiques en pénurie, intéressées à engager des étudiants, Québécois d'origine, et allophones, formés et qualifiés. Ces différences de procédures et de représentations de l'éducation, pourraient permettre de jumeler les forces de l'entreprise privée et de l'Université, en vue d'enrichir la société, autant selon la dimension sociale qu'économique.

Dans une modalité ou l'autre, voire en formation hybride, la prise en compte des chocs éducationnels, de la pénurie de main-d'œuvre qualifiée québécoise, et de la recherche de nouvelles solutions de financement universitaire (Tilak, J.B.G, 2012), conduisent à s'inspirer des recommandations livrées dans ce chapitre, des dispositifs d'accueil des étudiants allophones, appliqués par certaines Universités québécoises anglophones, et plusieurs autres à travers le monde (ibid), et d'ententes entre les États, membres du G20 et de pays en développement, dans une visée sociale et économique, autant heuristique que pratique.

Les pratiques de rapprochement entre les Universités et les entreprises, appliquées au Danemark (Mosnega, 2013), dans certaines Universités anglophones nord-américaines et européennes, pourraient inspirer des pistes de réflexion et de mise en oeuvre de systèmes d'adaptation socio-académique, professionnelle et socio-culturelle, et de rétention des spécialistes immigrants qualifiés, aux gestionnaires institutionnels et organisationnels québécois, qui souhaitent innover pour corroborer

la situation géopolitique et socio-économique actuelle. Cela ne s'alignerait-il pas avec l'évaluation du dialogue sur la gouvernance des migrants, promu au début des années 2000, par Kofi Annan, alors Secrétaire général des Nations Unies, et des représentants de plusieurs organisations internationales ? Cette évaluation, prévue fin 2013 aux Nations Unies, entretient des forums mondiaux annuels depuis 2006, portant sur les migrations et le développement (Wihtol de Wenden, 2013).

Bref, si « [d]es études ont montré que les équipes multiculturelles [...] permettent souvent une meilleure résolution de problèmes considérés comme complexes » (Loth, 2006), sommes-nous prêts à concevoir et à appliquer des systèmes d'animation de rapport entre les acteurs promouvant le partage de politiques, programmes, dispositifs de formation et de pratiques diversifiées, voire opposées à celles habituellement mises en œuvre dans nos institutions ?

APPENDICE A1

INVITATION À PARTICIPER À UNE RECHERCHE

Vous êtes cordialement invité(e) à participer à une recherche portant sur les malentendus interculturels en contextes universitaires québécois et francophones : l'Université Laval et la TÉLUQ.

Titre de la recherche

Malentendus interculturels et insertion des étudiants allophones en contextes universitaires québécois francophones : Étude multicas en mode présenciel à l'Université Laval et en mode virtuel à la TÉLUQ.

Objectifs

Cette recherche vise à confirmer ou à infirmer l'émergence de malentendus et de chocs culturels et éducationnels vécus par les étudiants allophones en contextes d'apprentissage universitaire interculturels, présentiels et à distance. Dans l'affirmative, elle vise à cerner la nature et la gravité de ces chocs. En outre, la présente thèse cherche à identifier les processus d'insertion et stratégies déployés par les acteurs. Enfin, elle cherche à repérer les compétences développées par les personnes étudiantes allophones dans le cadre de tels contextes interculturels et cerner le questionnement éventuel des dispositifs et des politiques institutionnelles.

Critères de sélection des participants

Pourront participer à cette recherche, les personnes étudiantes allophones, résidentes permanentes ou citoyennes canadiennes, arrivées au Québec depuis 10 ans ou moins, et réalisant le programme de deuxième cycle en santé mentale de la TÉLUQ, ou le programme de maîtrise en santé communautaire – santé mondiale, à l'Université Laval. Ces personnes doivent suivre ou avoir suivi le cours SAM 4300 : *Cultures et pratiques d'intervention*, diffusé par la TÉLUQ, ou suivre le cours SAC 6018 : *Planification des interventions en santé communautaire*, en mode présenciel à l'Université Laval. Enfin, ces personnes devront avoir suivi antérieurement une formation universitaire à l'extérieur de l'Amérique du Nord et de l'Europe de l'Ouest.

Rôle des participants

Nous sollicitons votre participation libre et éclairée pour trois entrevues d'environ une heure chacune, en compagnie de la chercheure. Les rencontres auront lieu par téléphone ou à l'endroit de votre choix.

Elles porteront sur votre expérience en contexte universitaire d'accueil, les malentendus interculturels vécus, vos processus et stratégies d'insertion et vos recommandations.

Ces entrevues auront lieu à trois moments pendant la session. La chercheure s'adaptera à votre horaire.

En outre une seule question reliée à votre insertion, vous sera adressée dans le but d'obtenir votre réponse par écrit.

Enfin, une entrevue de groupe en vidéoconférence aura lieu à l'été 2012.

Vous êtes intéressé(e) à participer

Vous communiquez directement avec la chercheure, Chantal Asselin, par courriel ou par téléphone.

Les organismes ou individus par lesquels vous avez obtenu cette invitation ne seront pas informés de votre décision d'accepter ou non de participer à cette recherche.

Votre décision n'affectera en rien les services dont vous bénéficiez de la part de ces organismes. Si vous désirez vous retirer du projet avant l'entrevue, vous pourrez contacter Chantal Asselin.

Nom de la chercheure responsable

Chantal Asselin

Diplômée de la maîtrise en formation à distance, TÉLUQ, 2008.

Étudiante au doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal (UQAM).

Courriel : chantaleasselin@hotmail.com

Téléphone : 418-914-1607

Directeur de recherche : Paul Bélanger, UQAM

Codirecteur : Paul Bleton, TÉLUQ.

APPENDICE A2

COURRIEL D'INVITATION ENVOYÉ AUX PERSONNES ÉTUDIANTES EN E-LEARNING

NOM DU COORDONNATEUR DU PROGRAMME

2012-04-16

Cc : 'chantaleasselin@hotmail.com'

Invitation

**Thèse en éducation sur les processus d'insertion en contexte universitaire
interculturel à distance**

Bonjour,

Une étudiante diplômée à la maîtrise en formation à distance de la TÉLUQ (2008) produit actuellement sa thèse de doctorat en éducation. Elle vise à interroger au téléphone OU par visioconférence, selon votre disponibilité, des personnes étudiantes au DESS en santé mentale de la TÉLUQ. Ces personnes doivent être d'origine AUTRE que québécoise ou canadienne et elles doivent être capables de s'exprimer en français (oral et écrit).

Un canevas vous sera rapidement envoyé. Il sera divisé en 3 parties:

1. L'émergence, la nature et la gravité des malentendus;
2. L'identification des processus et des stratégies pour remédier à ces chocs culturels;
3. Les compétences développées par tous les intervenants et l'ajustement des dispositifs pédagogiques et des politiques institutionnelles.

Chantal souhaite ainsi échanger avec vous sur votre expérience d'apprentissage en contexte universitaire interculturel à distance. Merci!

Communiquez avec elle dès maintenant à chantaleasselin@hotmail.com ou au xxx

Au plaisir, xxxxxxxx
Coordonnate

APPENDICE A3

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LA RÉALISATION D'ENTREVUES AUPRÈS DE PERSONNES ÉTUDIANTES ALLOPHONES EN CONTEXTES UNIVERSITAIRES QUÉBÉCOIS FRANCOPHONES: L'UNIVERSITÉ LAVAL ET LA TÉLUQ.

Titre de la recherche

Malentendus interculturels et insertion des étudiants allophones en contextes universitaires québécois francophones : Étude multicas en mode présenciel à l'Université Laval et en mode virtuel à la TÉLUQ

Présentation

Ce projet de recherche, réalisé par Chantal Asselin, se déroule dans le cadre d'un projet doctoral sous la direction de Monsieur Paul Bélanger, professeur au Département d'Éducation et de Formation Spécialisées à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), et de Monsieur Paul Bleton, professeur à l'Unité d'Enseignement et de Recherche en Sciences humaines, Lettres et Communication, à la TÉLUQ.

Introduction

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Nature de l'étude

Cette recherche vise à savoir si les personnes étudiantes allophones, en contextes d'études à l'Université Laval et à la TÉLUQ, vivent des malentendus interculturels et des chocs culturels et éducationnels dans le cadre de leur insertion. Dans l'affirmative, la thèse cherche à identifier les processus d'insertion et les stratégies déployés par les acteurs. Enfin, cette étude cherche à repérer les compétences développées par les personnes étudiantes allophones dans le cadre de tels contextes

interculturels, et cerner le questionnement éventuel des dispositifs et des politiques institutionnelles.

Déroulement de la participation

Nous sollicitons votre participation libre et éclairée pour la réalisation de trois entrevues d'une durée approximative d'une heure chacune. Les entrevues seront animées par la chercheure, Chantal Asselin, au moment et à l'endroit de votre choix.

Les entrevues porteront sur votre expérience dans votre pays d'origine et en contexte d'accueil, les malentendus interculturels vécus, vos processus et stratégies d'insertion, et vos recommandations. Ces entrevues auront lieu à trois moments pendant la session. La chercheure s'adaptera à votre horaire.

En outre une seule question reliée à votre insertion, vous sera adressée dans le but d'obtenir votre réponse par écrit.

Enfin, une entrevue de groupe en vidéoconférence aura lieu à l'été 2012.

Avantages ou inconvénients possibles liés à la participation

Vous aurez à consacrer environ une heure de votre temps pour la réalisation de chaque entrevue individuelle. La rencontre de groupe durera environ deux heures. Si des difficultés émotives liées aux souvenirs des circonstances de la migration ou aux thèmes abordés surgissaient pendant ou après l'entrevue, vous pourriez avoir accès à un soutien psychosocial auprès d'un organisme d'accueil et d'intégration des immigrants ou au CSSS de votre région.

Participation volontaire

Soyez assuré(e) que votre participation au projet de recherche décrit ci-dessus est tout à fait volontaire et que vous êtes libre de vous retirer sans avoir à motiver votre décision, ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. Vous pouvez refuser de répondre à certaines questions sans conséquence négative.

Enregistrement

Les entrevues seront enregistrées et feront ensuite l'objet d'une analyse de contenu. Vous pouvez être certain(e)s de la confidentialité des informations fournies : les enregistrements des entrevues et leurs retranscriptions seront immédiatement codifiés et conservés, pour une période variant entre 18 et 24 mois, en lieu sûr dans les archives de la chercheure, et seront détruits dès la fin de la soutenance de la thèse, prévue en 2013.

Uniquement le directeur de recherche, Paul Bélanger de l'UQAM, le codirecteur, Paul Bleton de la TÉLUQ, et la chercheure, auront accès à ces matériaux.

Aucun renseignement permettant d'identifier les personnes qui ont participé aux entrevues ne sera diffusé.

Pour des renseignements supplémentaires

Pour toute information concernant la recherche et votre participation, vous pouvez contacter Chantal Asselin par téléphone au 418-914-1607, ou par courrier électronique à chantaleasselin@hotmail.com.

Sachez que votre collaboration est précieuse pour la réalisation de cette recherche et que nous vous remercions grandement d'y participer. Si vous souhaitez recevoir un résumé des résultats de la recherche, vous êtes invité(e)s à préciser, ci-après, l'adresse postale ou courriel à laquelle vous le faire parvenir. Les résultats ne seront pas disponibles avant le printemps 2013.

Si l'adresse indiquée ci-dessous changeait avant la diffusion des résultats, vous êtes responsable d'en tenir la chercheure informée.

Signatures

Déclaration du participant

Je, soussigné(e), consens librement à participer à la recherche intitulée :

«Malentendus interculturels et insertion des étudiants allophones en contextes universitaires québécois francophones : Étude multicas en mode présenciel à l'Université Laval et en mode virtuel à la TÉLUQ».

J'ai pris connaissance du formulaire et je comprends le but, la nature, les avantages et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que la chercheure m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Advenant le cas que j'aviserais du retrait de ma participation à la recherche, je demande que les documents audios et écrits me concernant soient détruits :

Oui _____ Non _____

Signature du participant : _____

Fait à _____, le _____.

Déclaration de la chercheure

Je, soussignée, ai expliqué le but, la nature, les avantages et les inconvénients du projet de recherche à la personne participante. J'ai répondu pour autant que je sache aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension de la personne participante.

Signature de la chercheure : _____

Fait à _____, le _____.

Plainte ou critique

Toutes plaintes ou critiques concernant ce projet pourront être adressées, en toute confidentialité, au bureau de l'ombudsman de l'UQAM :

Adresse postale:

Bureau de l'ombudsman, local B-2405
Case postale 8888, Succursale Centre-Ville
Montréal (Québec)
H3C 3P8

Adresse civique:

Pavillon Maisonneuve
405, boulevard de Maisonneuve Est, 2e étage
Montréal (Québec)
H2L 4J5

Courriel:

ombudsman@uqam.ca

Téléphone:

(514) 987-3151

Fax:

(514) 987-6121

APPENDICE B1

CANEVAS DE LA PREMIÈRE ENTREVUE INDIVIDUELLE, APPLIQUÉ AUPRÈS DES PERSONNES ÉTUDIANTES ALLOPHONES RP ET CC, EN PRÉSENCIEL ET À DISTANCE

Ajusté et extrait d'une publication de la Fédération de ressources d'hébergement pour femmes violentées et en difficulté du Québec, de la Table de concertation en violence conjugale de Montréal et du Protocole UQAM - Relais-femmes du Service aux collectivités de l'UQAM (2007).

Nom :

Prénom :

Âge :

Arrivée au Québec :

Début d'études au Québec francophone :

Études actuelles et antérieures :

Établissement d'études actuelles et antérieures :

Milieus de travail actuels et antérieurs :

Milieu sociaux actuels et antérieurs (communautés) :

Cheminement décisionnel relatif à la migration/études (programme d'études, travail, contrat, expérience, cheminement professionnel du (de la) conjoint(e),...)

Mise en contexte (Plans académique, social, professionnel)

1. Racontez un événement dont vous êtes fier ; un défi que vous avez relevé, un travail que vous avez produit, etc...depuis que vous étudiez/enseignez en contexte interculturel, francophone et québécois...
2. Racontez un événement qui vous a choqué....peiné...découragé... depuis que vous étudiez/enseignez en contexte interculturel, francophone et québécois...
3. Comparez cet ou ces événement(s) vécu(s) dans votre pays d'origine avec d'autres événements similaires vécus dans un autre pays...vécus au Québec...
4. Comparez cet ou ces événements vécus en milieu (académique, social, professionnel) avec d'autres événements similaires vécus dans un autre milieu (académique, social, professionnel) dans votre pays d'origine...dans un autre pays...au Québec...

A. Représentations sociales (confirmation ou infirmation des chocs culturels/malentendus/incidents critiques, nature et gravité)

1. Qu'est-ce qui a causé des réactions émotives ? Qui a vécu ces réactions ? Qui a posé des actions ? Pourquoi ou dans quelles circonstances ? Quels sont les éléments de la situation qui ont provoqué cette réaction ? Ces actions ?
2. Qui sont les acteurs en présence ? Quelles sont leurs caractéristiques respectives?
3. Quelles sont les caractéristiques qui ont joué un rôle dans cette situation ?
4. Quelle est le contexte dans lequel s'est déroulé l'événement ? (contextes physique, virtuel, social, psychosocial, pédagogique,...)?
5. Où se situe la zone d'incompréhension ?
6. Quelle est la réaction de choc ? Quels sont les sentiments vécus ? Quelles sont les choses dites et faites ? Pourquoi ces choses ? Comment ont-elles été sélectionnées et mises en place ?
7. Qu'est-ce qui aurait pu être fait autrement ? Pourquoi ? À quel moment ?

B. Stratégies et processus appliqués

7. Quels sont les représentations, les valeurs, les normes, les conceptions, les préjugés et les cadres de références des interactants?
8. Quelles sont les perceptions et les représentations mutuelles à l'égard de l'Autre et de son groupe d'appartenance?
9. Cet incident critique pose-t-il un problème de fond concernant la pratique éducative ou encore, concernant le respect des différences en contexte universitaire interculturel ? Comment ? Comment pourrait-on faire autrement ? Dans quelles circonstances ou à quel moment ?
10. Comment les acteurs s'en sont-ils sortis ? Comment ont-ils fait pour surmonter l'obstacle, relever le défi ? Quels sont les principaux obstacles qu'ils ont affrontés ? OU Qu'est-ce qui explique que les acteurs n'ont pas relevé le défi ? Comment auraient-ils pu être aidés ? Qui aurait pu les aider ? À quel(s) moment(s)-clé(s) auraient-ils pu être aidés ?

C. Compétences et types communicationnels appliqués et recommandations aux institutions (dispositifs, politiques et pratiques)

10. Quelles sont les solutions envisagées à court, moyen et long terme pour régler ces problématiques ? Pour ajuster quoi, exactement ? Qui devrait appliquer les solutions envisagées? Pourquoi ? Quand ? Comment ? Exemples concrets ?
11. Quel type d'accompagnement auriez-vous souhaité avoir à votre arrivée au Québec? Dans un autre pays étranger? Dans votre milieu d'accueil (académique, social, professionnel)? Pourquoi ce type précis?

APPENDICE B2

EXEMPLE DE PISTES DE RÉFLEXION (MÉMO) EXERCÉES DANS LE CADRE DE LA SECONDE ET DE LA TROISIÈME ENTREVUE AUPRÈS DES PERSONNES ÉTUDIANTES ALLOPHONES, RP ou CC

(Répondante B1 : *e-learning*)

Mise en contexte

Pourquoi avoir immigré? Au Québec? Dans une région (majoritairement) francophone? (raisons principales et secondaires)

Comment s'est passée votre intégration en emploi au Québec?

Mis à part l'apprentissage de la langue française, qu'avez-vous trouvé le plus difficile à votre arrivée? Pourquoi? Le plus facile? Pourquoi?

Quelles étaient vos attentes/besoins/espoirs avant d'immigrer?

Qu'est-ce qui vous a agréablement surprise à votre arrivée? Désagréablement surprise? Qu'est-ce qui a été le plus difficile à vous adapter? Le plus facile? Pourquoi?

Qui vous a aidée? Comment? Qu'est-ce qui vous a aidée/nui? (ressources humaines, matérielles, financières, sports, hobbies, connaissances personnelles, professionnelles, expériences antérieures, ...)

EXTRAIT A : « Ok...c'est quoi les commentaires qui vous ont le plus touchée...

Admettons, comme la rédaction de mes propos sont toujours très clairs ou le professeur dit que c'est agréable de lire mes travaux pcq la façon comme je fais la rédaction et les commentaires, c'est toujours intéressant... »

- 1. En quoi cela vous a-t-il rendue si fière? Vous a-t-il touchée autant? (voir EXTRAIT A ci-dessus)**

- 2. Globalement, quelle est la politique de présentéisme/d'absentéisme en classe en Amérique du Sud? Quelles y sont les politiques de correction, de rétroaction, de notation en présence? Comment se comparent-elles avec celles que vous connaissez au Québec à distance?**

- 3. Comment évaluez-vous la qualité de la Formation à Distance en Amérique du Sud et ici?**

EXTRAIT B : « Vous n'en [formation à distance] avez jamais fait là-bas?

Non...non...non...

Pourquoi?

Non, ça a pas adonné...que j'étais comme intéressée...ça a pas adonné...étant donné la situation ... »

- 4. Quelle était cette situation? (voir EXTRAIT B)**

EXTRAIT C : « Ben, pqq je pensais que c'était autre chose...c'était un cours en santé mentale du travail...étant donné que j'étais dans le domaine de l'employabilité...

Ben oui...

...et c'était surtout concernant le climat de travail... alors les sujets étaient surtout le *burn-out*, alors ça m'intéressait moins... alors je me suis...après j'ai vérifié la date pour rectifier les cours...l'abandon... et j'avais déjà dépassé la date, alors je me suis dit que je voulais le faire, mais je vais l'échouer, je vais prendre un autre cours... »

**5. Quelles étaient vos attentes par rapport à ce cours sur le climat de travail?
(voir EXTRAIT C)**

EXTRAIT D : « Alors je me suis inscrite dans un autre cours...

D'accord...

...c'est ça, avant de finir ce cours en question... alors effectivement, je voulais pas faire attention, je me concentrais dans mon deuxième cours, j'ai échoué le cours... par la suite, j'ai reçu une lettre comme quoi, étant donné que j'avais échoué un cours, j'étais mise hors de programme...

OH!!! la! la!

Alors ça, j'tais vraiment... comme découragée...j'ai pleuré... j'étais comme... en plus, c'était quelque chose que je l'avais fait par exprès...

Ben oui!

...mais je savais pas j'allais avoir une conséquence ...

Oui, oui, oui...

Pour moi, c'était échouer, moi, je vais prendre un autre cours, c'est tout... »

6. J'en conclue que personne ne vous avait informée des politiques académiques...Aviez-vous reçu un *Vade-Macum* ou un autre dépliant explicitant ces politiques?

EXTRAIT E : « Alors après, ils m'ont envoyé un rapport comme quoi je pouvais poursuivre le DESS en santé mentale, mais il fallait que je reprenne le cours... »

- 7. Croyez-vous que votre université en Amérique du Sud aurait manifesté ce type d'ouverture? Exemple... (voir EXTRAIT E)**
-

EXTRAIT F : « Alors, c'est sûr que c'était comme ...oui, j'étais découragée au début, pcq je savais pas que j'avais pas le droit d'échouer à un cours... en fait, c'était plus ça la consigne ...

Oui...

Et moi, j'étais pas au courant...c'est ça qui était comme... alors c'est ça qui était comme ...c'était difficile ce qui m'est arrivé pendant les cours... »

- 8. Selon vous, cette consigne [cumulatif total des notes des cours pour réussir un programme; acceptation de l'échec] est-elle valide seulement dans votre pays d'origine ou dans toute l'Amérique du Sud? (voir EXTRAIT F)**
-

- 9. Que pensez-vous du fait d'avoir des cours optionnels alors que cela n'existe pas dans votre pays d'origine?**
-

EXTRAIT G : « Alors, c'était comme une décision que j'avais déjà prise à l'avance... pcq quand on fait l'immigration, étant donné que le titre de psychologue est un titre réservé...il faut être membre d'un ordre professionnel, mais j'avais déjà signé comme une lettre en disant que j'acceptais cette exigence... au niveau de l'immigration...i.e. que j'acceptais le fait que je pouvais pas travailler comme psychologue avant d'être membre de l'ordre...alors j'avais déjà...avant d'arriver, je savais que y'avait une exigence différente pour être psychologue... »

- 10. Comment vous êtes-vous sentie du fait de devoir écrire cette lettre? De renoncer à votre carrière de psychologue? De ne pas être membre de l'ordre des psychologues du Québec?**
-

EXTRAIT H : « Pcq c'est très pertinent ce que vous me dites...Selon vous, les difficultés qu'on vient de parler, est-ce-que ça soulève des problèmes concernant la pratique d'intervention en santé mentale dans le cadre de ce que vous apprenez dans le DESS en santé mentale, est-ce-que le fait que la santé mentale soit vue dans votre pays d'origine comme quelque chose qu'on nie, tandis qu'ici, on est plus ouvert, est-ce-que ça change quelque chose dans votre pratique »?

- 11. Connaissez-vous des personnes étudiantes immigrantes au Québec (universitaires) vivant ou ayant vécu un type de problématique mentale découlant de leur immigration? Comment s'en sortent-elles? S'en sont-elles sorties? Comment s'insèrent-elles dans leur nouveau milieu socio-académique (à distance) (voir EXTRAIT H)**
-

- 12. Parlez-moi de votre essai... *Les défis et enjeux de l'intégration en emploi pour les personnes immigrantes ayant une problématique de santé mentale* (Travaux pratiques avec M.XXXXX). Où en êtes-vous?**

EXTRAIT I : « Ça commence à ...ça commence à être tout un défi, là!!

Oui... [rires]... Oui, pcq c'est une histoire réalité quand même... »

- 13. Que voulez-vous dire par *histoire-réalité*?**
-

EXTRAIT J : « ...pcq en plus, c'est une clientèle que je commence à avoir aussi... pcq moi je travaille avec des personnes qui ont une problématique de santé mentale...mais on commence à recevoir des personnes immigrantes aussi... »

- 14. Avez-vous des personnes étudiantes universitaires immigrantes parmi votre clientèle? Comment cela se passe-t-il avec elles?**

EXTRAIT K : « Oui, mais c'est à eux... quand je pense aux défis et enjeux, c'est pcq y'a comme...étant donné que il y a comme un écran, y'a déjà un préjugé, un tabou au niveau de la santé mentale... »

- 15. Parlez-moi de ces écrans, préjugés, tabous que ces personnes vivent... Comment font-elles pour s'adapter à leur situation dans ce contexte difficile? Qu'est-ce-qui vous touche le plus? Pourquoi? Comment?**
-

EXTRAIT L : « Pcq on voit plus tard, en fait, au niveau de la théorie, les immigrants font partie du groupe vulnérable...

Vulnérable, oui!

...dans le sens que...étant donné que les processus d'adaptation pourraient être difficiles, choc culturel ou la pauvreté, l'effet d'être éloigné du marché du travail, ce sont tous des facteurs à risque, alors pour développer aussi une problématique de santé mentale... »

- 16. Quels sont les types de processus d'adaptation qu'ils trouvent le plus difficiles à vivre? Quels sont les chocs culturels les plus intenses ou les plus difficiles qu'ils vivent, en général?**
-

EXTRAIT M : « Oui, et dans le cadre des universités, est-ce-que t'as connu des gens immigrants qui avaient certaines problématiques à s'intégrer dans le cadre de l'université?

Oui...C'est sûr que ça commence à se manifester, mais j pense que les niveaux de...on est tous capables de passer ces cours, ça veut dire parfois...c'est comme...c'est un peu comme je t'ai raconté au début, i.e. le fait que on prenait pas toutes les consignes, alors les gens vont se perdre dans le système de l'université...ils vont prendre des cours que finalement c'est pas ça qu'ils voulaient étudier...alors...pcq dans mon pays, ça, c'est...ça m'amène à un tel emploi, mais ici, c'est pas comme ça...alors les gens commencent à prendre un cours, après ils vont changer, alors c'est sûr que ça amène aussi aux échecs... la démarche commence à être longue...alors finalement, y'a des gens qui vont abandonner ou quand même, ils vont changer de cours, mais le processus risque d'être un peu plus long... »

- 17. Que veux-tu dire quand tu dis : «...j pense que les niveaux de...on est tous capables de passer ces cours, ça veut dire parfois... »? (voir EXTRAIT M)**
- 18. Que veux-tu dire quand tu dis : « ... c'est un peu comme je t'ai raconté au début, i.e. le fait que on prenait pas toutes les consignes... »? (voir EXTRAIT M)**

19. Que veux-tu dire quand tu dis : « ... alors...pcq dans mon pays, ça, c'est...ça m'amène à un tel emploi, mais ici, c'est pas comme ça... » ?
(voir EXTRAIT M)
20. Parlez-moi des principales différences/ressemblances que tu connais entre les systèmes académiques d'Amérique du Sud et du Québec... Les façons d'enseigner, d'apprendre, d'évaluer, de noter, les relations avec les professeurs, les autres étudiants, les autres personnes de l'université...
-

EXTRAIT N : « OK, faire l'équivalence... »

...c'est un bacc? Avec ça, qu'est-ce-que je peux faire? Pcq c'est pas la même chose que les gens faisaient dans leur pays... alors...qu'est-ce-que j'ai besoin??? Alors, les gens qui ont un bacc, parfois ils vont faire des études au niveau collégial ou ...alors, c'est comme...les gens peuvent pas... pcq y'a...je connais des gens qui sont dans la situation...alors les gens font admettons, un bacc, mais comme c'est difficile pour eux de prendre une décision, de choisir une formation qui va les amener à court terme en emploi, ils vont faire une attestation au niveau collégial pour choisir, admettons, une maîtrise... pcq ils ont un bacc... alors pour acquérir un diplôme supérieur... »

Parlez-moi des équivalences, de l'intégration en emploi, des choix de formations que vos clients immigrants (universitaires) font... Selon vous, pourquoi font-ils ces choix? Comment vivent-ils ou assument-ils ces choix?

EXTRAIT O : « Si y'avaient su que le DESS existait, c'est ce qu'ils auraient fait... »

Oui, mais c'est ça parfois, c'est une question de voir qu'est-ce-qui t'amène au marché de l'emploi plus rapidement... »

Selon vous, veulent-ils intégrer le marché de l'emploi rapidement parce qu'ils ont immigré ou c'est ce qu'ils souhaitaient faire aussi avant d'immigrer?

EXTRAIT P : « ...c'est ça qui est parfois...y'a aussi...comment je dis ça... y'a un peu de peur ou de méconnaissance, même si on a un bacc, parfois on pense que pcq c'est pas juste le bacc qui est exigé, admettons, pour entrer dans une maîtrise, alors ça c'est une exigence ...Y'a parfois des autres choses, alors c'est une grande peur qui ne seront pas admis, admettons, pcq ils n'auront pas toutes les exigences pour entrer dans une maîtrise... alors, y'a toujours un peu de méconnaissance... »

Comment se comparent les exigences pour être admis à la maîtrise en Amérique du Sud et au Québec? Comment les personnes immigrantes vivent-elles les manifestations et les conséquences de ces comparaisons, selon votre expérience?

EXTRAIT Q : « Pcq parfois, les gens arrivent et vont prendre une décision rapidement... pour intégrer le marché du travail le plus rapidement possible, alors ils vont...quelqu'un m'a dit qu'ils ont une formation selon ce qu'ils peuvent faire, pcq je connais quelqu'un qui l'a fait... »

En quoi?

En n'importe quoi... »

Qu'est-ce-que cela signifie? Comment les personnes immigrantes vivent-elles cela en général ?

APPENDICE B3

CANEVAS DE L'ENTREVUE APPLIQUÉ AU GROUPE DE PERSONNES-ÉTUDIANTES ALLOPHONES RP ET CC

VIDÉOCONFÉRENCE (entrevue multimédias synchrone)

**SAMEDI 7 JUILLET 2012 10H00 À MIDI
LOCAUX de la TÉLUQ : QUÉBEC 2210 ET MONTRÉAL R115**

CHOCS ÉDUCATIONNELS ET CULTURELS

Malentendus sémantiques ou linguistiques

1. Comment avez-vous composé avec l'apprentissage de la langue française écrite et verbale à votre arrivée?
2. Avez-vous été l'objet de remarques? Si oui, dans quel contexte et comment avez-vous réagi?

Malentendus subjectifs ou culturels

3. Quelles étaient vos attentes (objectifs) à votre arrivée au Québec?
4. Qu'avez-vous trouvé le plus difficile dans votre cheminement général depuis votre arrivée?
5. Selon vous, comment les autres (général) vous voient? Que pensent vos proches de votre décision d'immigrer (au Québec)?
6. Pouvez-vous comparer le contexte sociopolitique de votre pays d'origine avec celui du Québec? Si oui, comment?
7. Votre expérience québécoise « ... vous a-t-elle fait prendre conscience de quelque chose? Vous a-t-elle appris quelque chose sur notre monde actuel? Sur vous? Sur les autres » (Dervin, 2008, p. 250)? Lequel de ces apprentissages est le plus important pour vous? Pourquoi?
8. Avez-vous déjà senti que vous étiez considéré pour ce que vous apportez aux québécois? Pour ce que vous apportez à vos proches? Dans quel contexte?

9. Quels ont été vos plus grands chocs (en général; dans votre parcours académique québécois à distance ou en présence)?

Malentendus pédagogiques

10. Que reprenez-vous de vos études secondaires?
11. Quelles informations (sociales, académiques, ...) auriez-vous aimé connaître dès votre arrivée? Pourquoi?
12. Qu'est-ce qui explique que vous êtes toujours ici, en voie de terminer votre formation de deuxième cycle ou l'ayant complétée? Comment qualifiez-vous ce processus?
13. Que pensez-vous de l'apprentissage par cœur? De l'autonomie dans l'apprentissage (virtuel ou présenciel)?
14. Avez-vous changé vos méthodes de travail pendant votre formation universitaire québécoise? Pourquoi? Comment?
15. Comment comparez-vous les travaux d'équipes, travaux individuels, les examens et les consignes de travail entre votre Université d'accueil et l'Université fréquentée dans votre pays d'origine?
16. Si tel est le cas, comment êtes-vous intervenus dans les discussions de groupe (en virtuel, TÉLUQ ou en présenciel, Université Laval)?
17. Comment vous sentez-vous à l'idée d'aller sur le marché du travail québécois? Pourquoi?
18. Comment comparez-vous les ressources (matérielles, humaines et financières) à l'Université fréquentée dans votre pays d'origine et celles de votre Université d'accueil pour atteindre vos objectifs de formation de deuxième cycle?
19. Pratiquez-vous ou pratiquerez-vous la même profession au Québec que celle que vous exerciez dans votre pays d'origine? Pourquoi? Pourquoi pas? Conséquences dans votre vie?
20. Avez-vous travaillé depuis que vous êtes au Québec (poste étudiant ou autre)? Comment se sont passés les processus de recrutement et d'insertion comparativement à votre expérience dans votre pays d'origine?
21. Avec le recul, que feriez-vous aujourd'hui que vous n'avez pas réalisé jusqu'à maintenant dans le cadre de votre programme universitaire québécois de deuxième cycle? Pourquoi?
22. Comment les Universités québécoises devraient-elles se préparer à mieux insérer les étudiants d'autres origines ethnolinguistiques dans leur parcours académique?

APPENDICE B4

CANEVAS DE L'ENTREVUE INDIVIDUELLE EN PRÉSENCIEL, APPLIQUÉ AUPRÈS DES DEUX PERSONNES ENSEIGNANTES

1. Parlez-moi de vous: qui vous êtes, ce que vous enseignez, votre expérience d'éducation dans votre pays d'origine, d'ici, d'ailleurs....
2. Parlez-moi des cours que vous donnez ou donnerez...
3. Comment avez-vous organisé votre charge de cours (SAC 6008 ?/SAM 4300) ? à Laval ? à la TÉLUQ ?
4. Racontez-moi un exemple d'une belle expérience dans le cadre d'un cours donné ici...d'une mauvaise expérience....quelque chose qui vous a impressionné (peur, surprise, colère, frustration,...) dans le cadre de votre cours en ligne...en classe...exemples... (Personnes participantes, inter-relations, relations avec les personnes étudiantes natives et non-natives)... Comment avez-vous réagi...agi ? Qu'avez-vous pensé ? Ressenti ? Appris ? Combien de cultures étaient impliquées ? Lesquelles ? Comment pouvez-vous réutiliser cette expérience interculturelle dans vos expériences de travail/d'enseignement ?
5. Racontez-moi comment vous avez changé votre manière de travailler,...Pouvez-vous me donner un exemple ? En classe ? À la maison ? En ligne ?
6. Comment travaillez-vous par rapport aux enseignants franco-qubécois que vous côtoyez en présenciel ? En mode virtuel ?
7. Racontez-moi les défis que vous devez relever dans vos cours...en présenciel...en mode virtuel...exemples...
8. Racontez-moi quelque chose que vous avez apprécié dans le cadre de votre cours en ligne...en classe...exemples...

9. Pouvez-vous me dire ce qui vous influence, positivement ou négativement, dans vos cours? En présenciel? En mode virtuel? (technologie, langue, style d'apprentissage, culture, autres)...
10. Comment se passent les communications (en ligne/en classe) avec les personnes apprenantes? Exemples...
11. Comment se passent les communications (en ligne/en classe) avec les autres personnes enseignantes (natives/non-natives) de l'université? Exemples...
12. En tant que personne enseignante d'origine (langue/culture), comment cela influence-t-il votre intervention en ligne? en classe?
13. Si possible, comment pourrait-on améliorer le cours SAC6006/SAM 4300 pour l'ajuster en fonction de vos besoins? (Styles d'apprentissage, cultures, autres) ...
14. Au début de cette charge de cours (en contexte franco-qubécois, présenciel/virtuel), comment vous sentiez-vous? L'enseignement universitaire se compare-t-il à l'arrivée dans un nouveau contexte culturel? Comment? Exemples...
15. Comment une personne enseignante native/non-native peut-elle être le mieux préparée pour évoluer dans un nouveau contexte universitaire culturel?
16. Comment la personne-enseignante native/non-native peut-elle être changée par son nouveau contexte universitaire interculturel?
17. Comment utilisez-vous cette expérience interculturelle?
18. En classe virtuelle ou présencielle, est-il nécessaire de souligner les différences entre les cultures ou est-il préférable de se concentrer sur l'acceptation de ces différences? Pourquoi? Comment?
19. Pensez-vous que les stratégies d'enseignement/d'apprentissage devraient s'appliquer de la même manière, selon que les personnes étudiantes soient natives ou non? (Décrivez)
20. Que souhaitez-vous ajouter/ajuster/commenter avant de terminer cette rencontre?

APPENDICE C1

RÉCITS D'EXPÉRIENCE DES PERSONNES ÉTUDIANTES EN *E-LEARNING*

Quel problème pourrais-je raconter qui a représenté un défi sur le plan de l'insertion dans mon contexte d'apprentissage universitaire interculturel, [à l'UL ou à la TÉLUQ], et dont la narration serait susceptible d'aider d'autres étudiants allophones dans un tel contexte?¹⁵⁶

CONSIGNE : Ce problème ou cette situation doit toucher votre vie académique ou socio-académique, et concerner directement votre insertion ou vos ajustements à ce contexte.

RÉPONDANTE B1

« À partir de mon expérience, je pense qu'il a deux problèmes qui peuvent toucher directement les immigrants lors de son insertion dans un nouveau contexte universitaire sont:

Le premier c'est le système scolaire au Québec. Le système scolaire au Québec est différent de celle des autres pays, dans mon cas, il est différent de celle de la Colombie. Cela nous demande, comme élèves, de nous adapter dans le nouveau système scolaire. Malheureusement, on ne peut pas le faire avant de commencer notre parcours. En effet, on s'adapte au fur et à mesure que notre parcours éducatif se déroule. L'adaptation dépend de deux facteurs, personnels et de l'institution éducative. Par facteurs personnels, on tient compte de notre capacité à nous adapter le plus rapidement possible, par facteurs de l'institution éducative, on voit les différentes ressources qui sont mises en place pour aider à intégrer les immigrants. Par contre, je pense que l'intégration c'est un processus qui dure tout au long de notre parcours académique, pour cette raison des services devraient être accessibles pour les immigrants tout au long du parcours. Dans le cas de la Teluq, il y a une

¹⁵⁶ Les récits ont été conservés dans leurs formes grammaticales et orthographiques originales.

personne-ressource, mais je pense qu'on ne tire pas profit de cette ressource à 100%, par gêne ou peur, donc il serait important d'identifier les étudiants immigrants qui pourront avoir davantage des besoins pour s'adapter dans le nouveau système éducatif au Québec.

Une autre difficulté est la barrière linguistique, le degré de maîtrise de la langue diffère d'un individu à l'autre et peut parfois amener des difficultés à communiquer avec les professeurs. Dans la modalité d'études à distance, la seule méthode d'évaluation se fait à partir de travaux faite de la maison et de ses examens sous surveillance, cette modalité demande une bonne maîtrise du français écrit, car la communication orale n'est pas évaluée » (B1, 3 juin 2012).

RÉPONDANTE B2

« Le plus grand défi que j'ai du surmonter pour m'intégrer dans le système universitaire québécois était de mieux connaître et d'apprendre les méthodes d'évaluation et de production de travaux universitaires. J'ai du donc apprendre à faire des recherches moi-même à la bibliothèque et également à rédiger des textes en faisant preuve de créativité et en donnant une touche personnelle à mes travaux tout en suivant les consignes des professeurs. J'ai pu ainsi développé une manière de rédaction propre à moi » (B2, 28 juin 2012).

RÉPONDANTE B3

« Le défi prend ses racines avant tout dans la prise de décision de quitter mon pays d'origine. Avec une pleine conscience de laisser derrière moi un cortège de rites et habitudes et un patrimoine culturel, de toute évidence différent de celui dont lequel je vais devoir m'imbriquer. Par ailleurs des situations ou ma faculté d'adaptation à été mise à l'épreuve sont multiples, et à mon sens l'être humain est en perpétuelle adaptation du fait que des événements atypiques ou hors de notre contrôle nous contrainent à faire appel à nos facultés et stratégies adaptatives pour mieux appréhender le changement.

Cependant je mets l'accent sur l'épisode en lien avec l'obligation de devoir reprendre les bancs de l'école afin d'obtenir les équivalences requises pour une insertion au sein du marché du travail.

Lors de mes études pour l'obtention d'un certificat en toxicomanie à l'U.D.M, un travail de groupe à été demandé par le chargé de cours. J'ai donc intégré un groupe de 4 personnes composé de deux ethnies,, Algérienne, Québécoise.

J'ai d'emblé éprouvé une crainte face à l'idée elle même de fournir un travail de groupe étant donné que ce type d'exercice est une pratique exceptionnelle dans

mon pays (l'Algérie). Ajouter à cela un trait de caractère de ma personnalité laquelle me pousse à vérifier au préalable la partie qui est assignée au reste du groupe. Fait qui n'a pas bien été accueilli par mes partenaires. De plus la sollicitation du chargé de cours au besoin était impensable pour moi, imputable à une habitude éducative scolaire déjà enracinée où la position du chargé de cours est une figure d'autorité et dont l'accessibilité est très restreinte.

Je me suis donc faite aviser par mes partenaires de me limiter au travail qui ma était assigné. Ce qui était loin de me convenir, non par désir de contrôler toute la situation mais la crainte de l'échec me talonnait, toute en ayant conscience que je suis moi même en apprentissage et donc rien ne dit que mes idées sont plus justes ou plus adaptées au besoin du cours. L'échec est mal perçue et vécu difficilement dans ma culture, plus précisément à mon époque où les parents accablent de reproches et par le fait même nourrissent un sentiment de culpabilité. La pression de performance était omniprésente.

Une certaine tension et inconfort gagnent le groupe. J'ai donc révisé ma méthode de travail et j'ai expliqué clairement mes habitudes de travail visiblement différentes du système éducatif dans lequel je me trouve. Le malaise commence à s'estomper, Mes partenaires m'informent sur le déroulement d'un travail de groupe et elles ont tenu compte que je n'ai pas eu le même enseignement académique.

J'ai alors compris que la finalité de cette division de travail est une occasion pour moi d'explorer le travail d'équipe, lequel est fondamental pour l'harmonie dans mon milieu de travail. Et dans la réalité atténuée la charge aussi bien académique qu'émotionnelle.

Dans ma discrète observation des échanges avec et entre mes partenaires, cela m'a permis de voir l'échec non pas comme une fatalité, mais un événement désagréable qui est réparable et non une fatalité.

A mon humble avis pour faciliter son intégration et adaptation, il faut une disposition à vivre la différence comme une richesse, il est aussi important de faire preuve de simplicité pour s'ouvrir aux autres. Plutôt de laisser un inconfort perduré il est nécessaire de briser le silence et faire part de ses appréhensions. Chaque partenaire a un vécu, un modèle éducatif propre à lui mais qui n'est pas nécessairement bon ou mauvais mais juste différent des exigences académiques du pays d'accueil. Toute personne d'ici ou d'ailleurs a dans son parcours de vie des expériences différentes le tout est de savoir comment les ajuster aux exigences des cours et les partager pour une adaptation mutuelle » (B3, 10 juillet 2012).

APPENDICE C2

RÉCITS D'EXPÉRIENCE DES PERSONNES ÉTUDIANTES EN PRÉSENCIEL

Quel problème pourrais-je raconter qui a représenté un défi sur le plan de l'insertion dans mon contexte d'apprentissage universitaire interculturel, [à l'UL ou à la TÉLUQ], et dont la narration serait susceptible d'aider d'autres étudiants allophones dans un tel contexte?¹⁵⁷

CONSIGNE : Ce problème ou cette situation doit toucher votre vie académique ou socio-académique, et concerner directement votre insertion ou vos ajustements à ce contexte.

RÉPONDANT A1

« Un des problèmes que l'on peut rencontrer dans notre nouveau contexte lorsque l'on quitte le Mali pour venir étudier au Québec est la façon dont les cours sont donnés en Amérique du Nord. En effet, contrairement à notre système éducatif où les professeurs synthétisent pour donner l'essentiel aux étudiants, ici au Québec, on te donne tout et c'est à toi de synthétiser et savoir sur quoi mettre l'accent en suivant les instructions de ton professeur.

Au début, j'ai trouvé ça très difficile de se retrouver dans cette pléthore d'informations, mais avec une bonne discipline, un sens de l'organisation et de l'anticipation on arrive à s'en sortir et cela est très encourageant.

Les conseils que je donnerai aux nouveaux étudiants qui viennent de même système éducatif que moi, c'est d'être ouvert à l'apprentissage et surtout d'être discipliné et de suivre l'exemple de leurs collègues québécois qui ont une bonne discipline, je trouve. Le reste viendra. Et oui, il faut être patient et persévérant quand on est dans un nouveau contexte d'apprentissage, c'est la meilleure méthode » (A1, 27 juillet 2012).

¹⁵⁷ Voir note 156.

RÉPONDANT A2

« Le plus grand défi auquel j'ai eu à faire face était le temps imparti pour la session mais aussi pour réaliser les travaux ou préparer les examens et cela, comparativement à la charge de travail demandée. Faire une maîtrise à temps complet et vouloir réussir les cours avec de très bonnes notes est un véritable défi. Il a fallu faire un effort constant de concentration. Il a fallu me désintéresser de beaucoup de choses : les loisirs, la télé, certaines activités familiales, réticence à postuler pour des emplois à temps partiel.

Ce problème de temps se posait d'autant que j'ai souvent eu à utiliser une littérature anglophone. Qu'on le veuille ou non, cela me prend davantage de temps pour bien cerner un article rédigé en anglais qu'en français. Je ne dis pas qu'il faudrait n'avoir que des textes en français mais, il est un fait que le traitement de tels textes consomme davantage de temps. Mais d'un autre côté, j'enrichis mon vocabulaire; ce qui ne me déplaît nullement.

Pressuré continuellement par cette notion du temps, j'ai connu de grands moments de stress de telle sorte que je craignais que cela n'entraîne un problème de santé chez moi. Je me suis aussi retrouvé dans des situations où j'étais vraiment très irritable. J'ai dû me contenter de quelques rares heures de sommeil sur de nombreuses semaines. Des fois, je ne dormais pas du tout de la nuit.

Chaque session a eu son lot de stress, son lot de petits défis à relever. Maintenant, le défi qui se dresse devant moi est de pouvoir trouver un emploi en vue d'utiliser ces connaissances acquises. Je n'aimerais surtout pas que tous ces efforts restent vains » (A2, 13 mars 2012).

RÉPONDANTE A3

« Difficile à dire. Je pense avoir eu un cheminement facilité pour mon insertion vu que j'étais déjà venue au Canada, que je savais à quoi m'attendre et que j'avais une aide familiale pour m'expliquer les étapes à suivre et me supporter le cas échéant, je n'ai pas ressenti de grandes difficultés ou de grands problèmes pour mon insertion.

Je vais parler des difficultés par rapport à mon défi personnel.

Comme je t'avais dit au cours de notre conversation, je considérais avoir de bonnes notes comme un défi. J'avais commencé avec de faibles prétentions en me disant que tout de même cela irait. Mais par rapport à ce défi, il y a deux choses qui m'ont paru

un peu dépendre de la différence culturelle. Ce sont la connaissance du Canada et de certains éléments culturels et le mode d'administration des cours.

J'ai eu la chance dans mon pays de réaliser mes études dans les établissements les plus performants du pays avec des méthodes de fonctionnement similaires au Canada. Par conséquent, je n'avais pas de problème en soi sur le format d'administration des cours mais des fois sur le type de travail à réaliser. Le principal problème venait des lectures, des travaux dans les milieux et de l'utilisation de certains outils d'enseignement qui sont déjà inclus dans le mode de fonctionnement canadien mais pas dans le mien.

Le volume des lectures étaient de nettement supérieur à celui auquel j'étais habitué. Il a donc fallu m'adapter, apprendre à lire vite, à faire des résumés et des commentaires critiques. Les commentaires critiques, en plus, chaque professeur à sa définition de la manière de les réaliser.

J'ai eu de la chance je crois en ce sens car j'ai toujours eu un certain feeling qui me dirigeait dans la direction attendue contrairement à certains. Je crois que le fait de me positionner non pas comme étrangère mais comme une citoyenne du monde m'y a aidé. Quoique certains professeurs vous demandaient de répondre en fonction de vous-même, j'essayais le plus que possible de faire des commentaires adaptés au Canada et moins à moins pays, à moins qu'il ne s'agisse de quelque chose d'essentiel et qui apporte une richesse et une touche supplémentaire à mon travail. J'ai essayé plusieurs techniques de lecture que j'adaptais en fonction des textes. La plupart des lectures, il faut dire étaient en anglais, nécessitant du temps et de la concentration supplémentaire vu que ce n'est pas ma langue de base. Selon la taille du texte et le type de travail à faire et le temps dont je disposais, je réalisais une première lecture de débroussaillage afin d'en saisir le sens principal, puis, je le reprenais devant mon ordinateur étape par étape pour en faire une synthèse intégrée. Mais dès fois, cette méthode prend trop de temps. Alors je réalise une lecture en diagonale en soulignant les éléments marquants. Par la suite je commence à rédiger selon ces éléments quitte à compléter ma lecture sur les points que je ne comprenais pas trop au cours de ma rédaction. Cette méthode est la plus rapide et la plus efficace, mais je ne l'aime pas car souvent elle ne permet pas d'apprécier certaines nuances apportées par les auteurs et j'aime prendre connaissance de ces nuances qui sont parfois les seuls éléments qui me restent en tête après ces lectures. J'en ai réalisé des commentaires de lecture dont je ne reconnaissais même plus le sujet quelques minutes après ! Cela me déçoit quand ça arrive car j'ai l'impression d'avoir perdu mon temps !

Ce temps pourtant si précieux et si rare ! Il fallait aussi le gérer pour répondre aux besoins familiaux. Culturellement ce sont les femmes qui s'occupent de la maison et des enfants, avec mes 2 enfants et des cours à temps plein, j'ai dû développer des tactiques pour trouver un peu plus de temps. Cuisiner 1 fois par semaine, faire la lessive et le ménage en même temps, superviser les devoirs des enfants pendant que

je cuisine, trouver un peu de temps quand ce n'est pas l'heure du sprint final pour jouer un peu avec eux, et finalement allonger les heures de la journée pendant la nuit pour faire mes devoirs. J'ai appris à lire dans les autobus, ce que je détestais voir les gens faire (finalement cela sauve quelques minutes.)

Dans certains cours, on me demandait de développer des outils pour travailler. J'ai eu de la difficulté à le développer et de les utiliser comme il fallait. J'ai posé des questions mais cela n'a pas suffi. Les canadiens eux avaient compris puisque déjà habitués. La lecture des textes étaient aussi plus difficile pour moi car faisant souvent référence au Canada, à l'histoire du Canada. J'ai eu de la difficulté à trouver des sujets pour certains de mes travaux car je ne savais pas à quoi m'intéresser, par où commencer. J'ai posé des questions, j'ai regardé sur internet et dans ce que disaient les journaux ou la télé mais c'est très limitant de parler de choses donc tu n'avais pas connaissance au prime abord. Je ne connais pas vraiment la géographie, la politique et l'histoire du Canada. Cela pourrait être un élément facilitant quand on s'intéresse plus au vécu quotidien en s'informant de façon continue de ce qui se fait au Canada et en en parlant ouvertement aux gens. Il est aussi important de comprendre les valeurs culturelles, les valeurs des mots. Les mots qu'on n'a pas le droit d'utiliser car pas politiquement correct ou acceptable. Je me suis fait enlever des points pour avoir dit les vieux dans un devoir. Tout comme je me suis fait dire que je ne devais pas dire les handicapés. Dès choses banales mais qui changent un monde. Il faut aussi compter avec les mots d'ici n'existant que dans le français canadien ou tout simplement ayant une signification différente qu'il a fallu apprendre, d'abord pour en comprendre le sens mais aussi pour pouvoir les utiliser à bon escient et parler le même langage. Quand on rédige certains devoirs il est essentiel d'utiliser certains mots qui ne font pas partie de mon vocabulaire courant. Certains d'entre eux font référence à la discipline apprise mais parfois aux traditions du pays. On parle souvent de communauté, d'insertion, de harcèlement, d'équilibre, d'intégration, de produit bio et de pleins d'autres choses. Les boissons énergisantes en sont un autre petit exemple. Chez moi on ne les appelle pas ainsi. Cela demande un petit effort supplémentaire pour s'approprier du langage

Je crois avoir fait le tour des principaux problèmes rencontrés dans la réalisation de mon défi . Il me reste du chemin à faire car mon intégration ne fait que commencer. Je n'ai pas vraiment d'amis ici. Je me lance à la recherche d'emploi ce qui semble présenter un double défi en tant que jeune diplômé et en tant qu'immigrant, je dois réapprendre à vivre avec ce nouveau statut, ce nouveau standing social qui n'est pas le mien. Ce nouveau regard constamment posé sur moi quand je suis à l'extérieur qui dans un certain sens me fait toujours me sentir comme un étranger. Les portes et les fenêtres toujours fermées qui m'emprisonnent et m'empêchent de voir le soleil et me coupent de mon énergie » (A3, 13 mars 2012)

APPENDICE C3

RÉCITS DE PRATIQUES DES PROFESSEURS

Quel problème pourrais-je raconter qui a représenté un défi sur le plan de l'enseignement dans mon contexte universitaire interculturel, [à l'UL ou à la TÉLUQ], et dont la narration serait susceptible d'aider d'éventuels étudiants allophones, ou d'autres enseignants dans ce contexte?

CONSIGNE : Ce problème ou cette situation doit concerner directement votre expérience dans votre contexte d'enseignement universitaire interculturel.

RÉPONDANT EN *E-LEARNING* (PROFESSEUR B)

« Le plus grand défi pour moi a été la notation. Dans le système français, le système dans lequel j'ai reçu ma formation universitaire, un travail à développement jugé excellent peut recevoir une note de 18 sur 20 (soit 80% du total). Ce qui est d'ailleurs exceptionnel, et un étudiant qui obtient une telle note s'en réjouit. J'ai été étonné qu'un étudiant de la TÉLUQ à qui j'avais donné une note équivalent à 80% de la note finale, m'exprime son mécontentement car jugeant une telle note trop peu par rapport à ses attentes.

J'en ai discuté plus tard avec des collègues pour me rendre compte que la notation des travaux d'étudiants dans les Universités en Amérique du Nord était moins sévère que celle qui est courante dans les Universités en France ou dans les pays d'Afrique francophone » (professeur B, 1^{er} août 2012).

RÉPONDANT EN PRÉSENCIEL (PROFESSEUR A)

« Je ne vois que 2 problèmes ou attitudes à surveiller avec les étudiants allophones.

1-Utilisez en permanence dans les séances de cours et les rencontres en assistance de cours un français parlé plus international ou dans lequel sont exclues des expressions québécoises tirées du «Joual» et des anglicismes ou du parlé québécois utilisé dans la

rue. Ex. Tiens toé ! Je veux ton premier essai «right through »au début de la séance de cours No 5, du début de novembre.

2-L'autre problème ou attitude à adopter est une entrée en contact plus interpersonnelle visant à saluer pleinement l'étudiant et à s'informer de sa situation d'étude et de vie nouvelle au Québec ainsi que ses besoins adaptatifs à ce contexte dans une gestion souple du temps, le tout avant de passer aux questions académiques à résoudre lors de l'assistance de cours. Autrement dit, il importe de modifier notre accueil et notre rapport au temps pour accueillir l'étudiant du Proche-Orient et de l'Afrique, avant de discuter avec lui de ses questionnements par rapport aux séances de cours et aux travaux académiques. Terminer la rencontre en indiquant à l'étudiant arabe ou encore africain que la rencontre peut prendre fin, sinon dans plusieurs cultures, l'étudiant n'osera pas le demander ni quitter la salle de rencontre lors d'une rencontre de soutien pédagogique.

Ex. Un jour un étudiant africain est resté sans rien dire, dans mon bureau et ce, plusieurs minutes, après la fin de mes explications pour ses travaux académiques car il attendait que je mette officiellement fin à la rencontre et trouvait impensable de quitter mon bureau, sans avoir mon autorisation claire à ce propos. Il attendait la permission de «prendre congé de mon aide», au terme de la rencontre de soutien pédagogique » (professeur A, 29 juin 2012).

APPENDICE D

SCHÉMAS REPRÉSENTANT LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS, *EDUCATION SYSTEMS*, DU CANADA, DU QUÉBEC, DE LA COLOMBIE, DU MAROC, DE L'ALLEMAGNE ET DE LA FRANCE

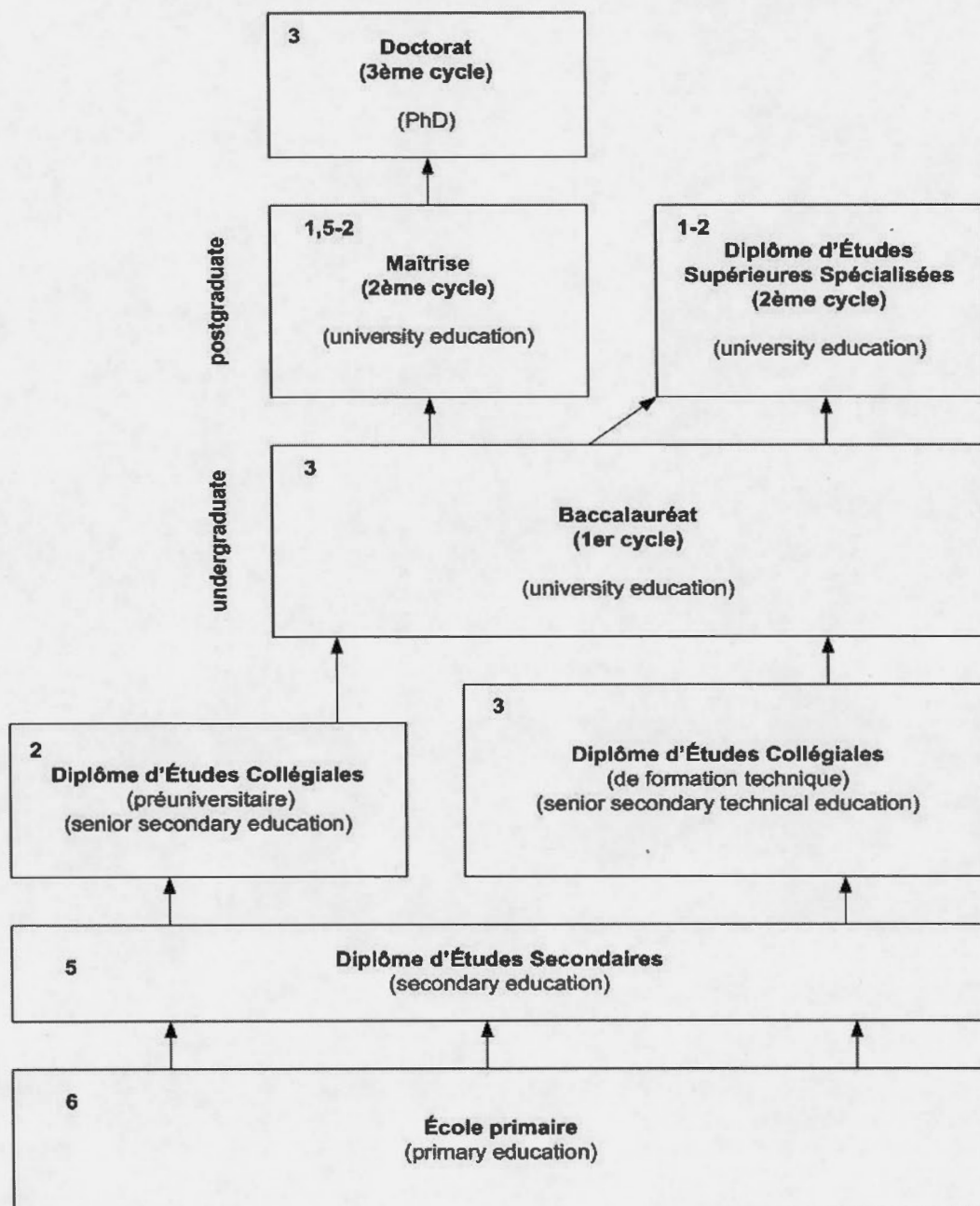
(Extraits de :

<http://www.nuffic.nl/en/diploma-recognition/country-modules/country-modules>,

Récupérés le 4 avril 2013).

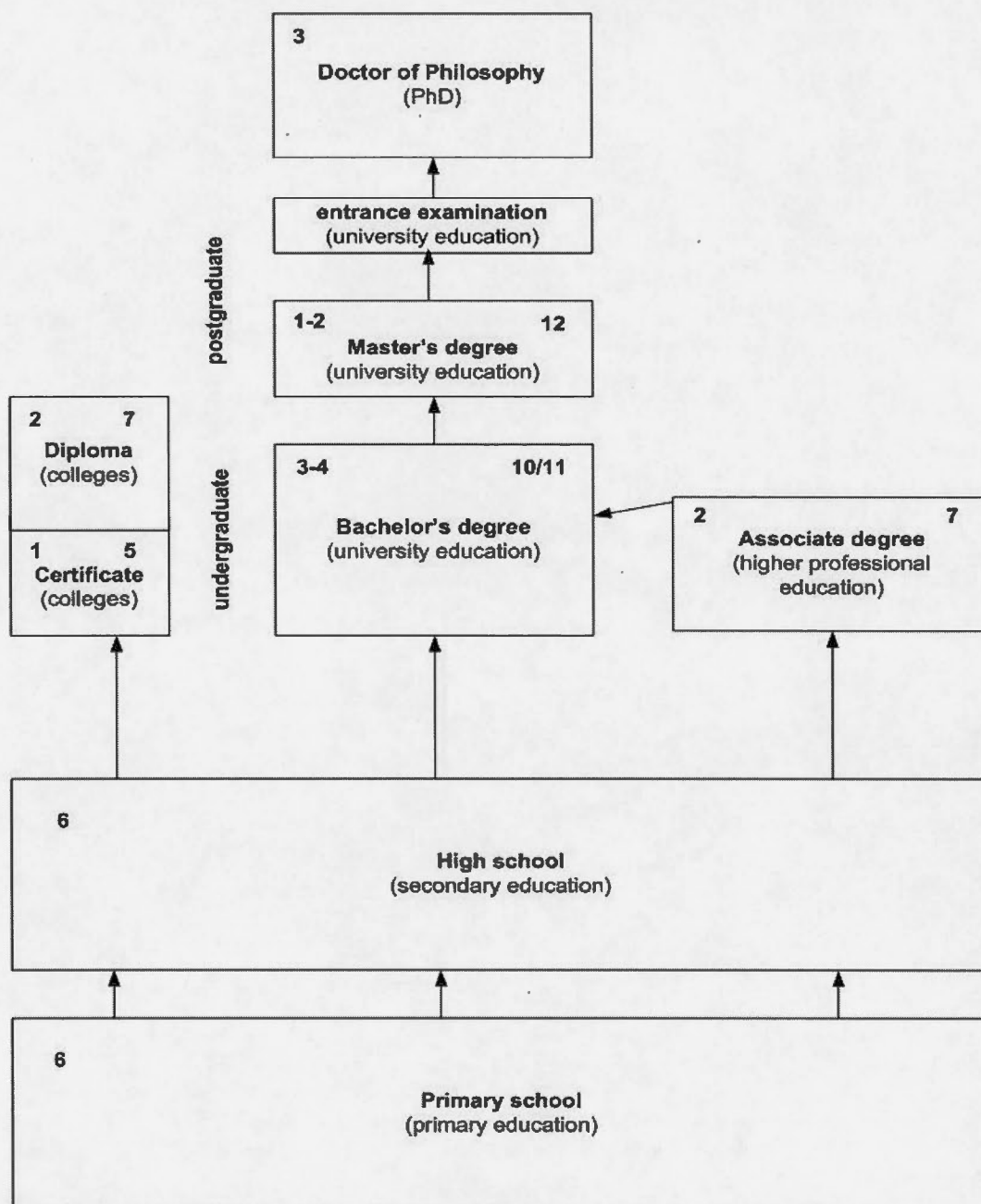
Education System Canada - French

-Click inside the small boxes to view a sample of the diploma-
 -Numbers indicate nominal duration (top left corner) and OQF level (top right corner)-



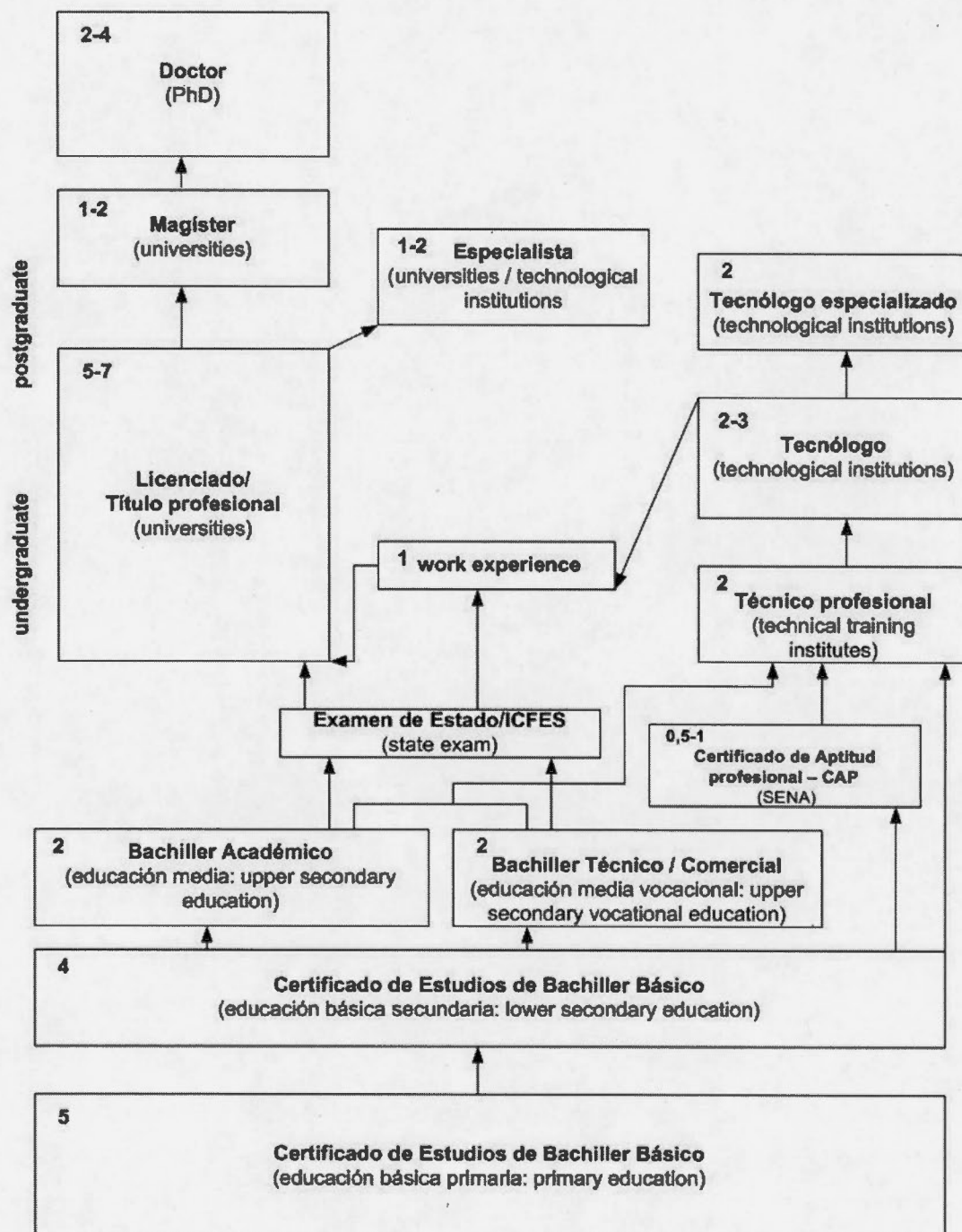
Education System Canada - English

*-Click inside the small boxes to view a sample of the diploma-
-Numbers indicate nominal duration (top left corner) and OQF level (top right corner)-*



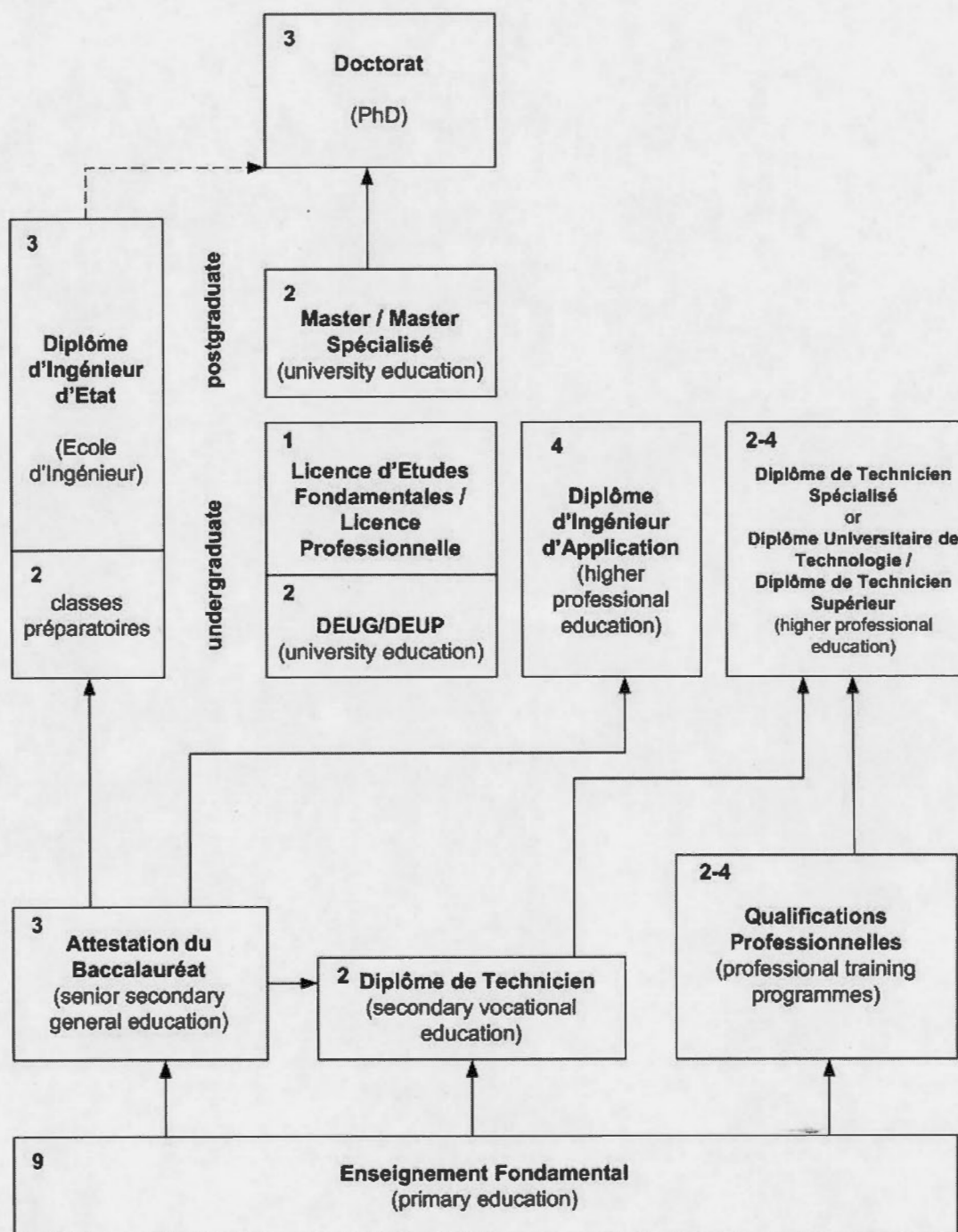
Education System Colombia

- Click inside the small boxes to view a sample of the diploma -



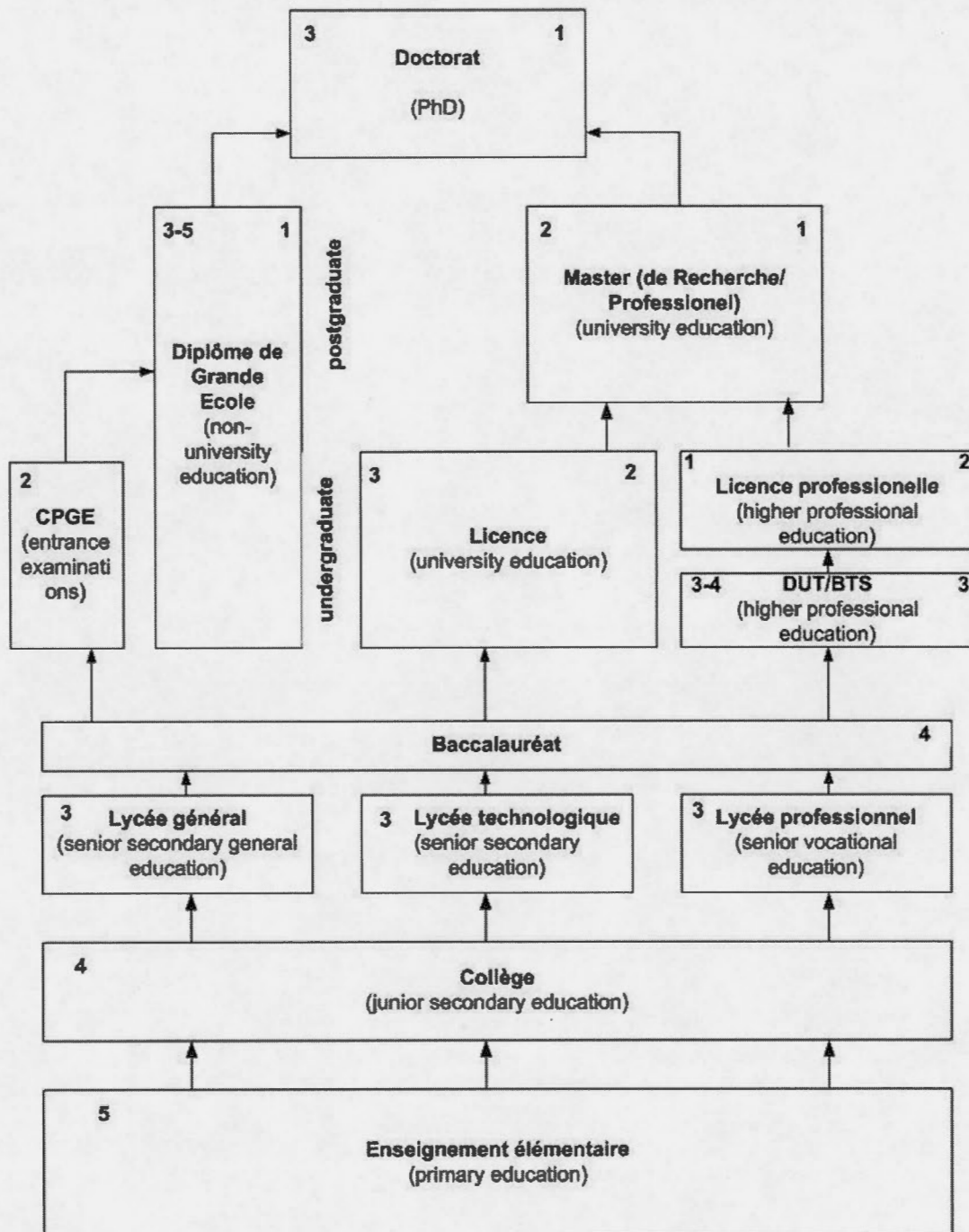
Education System Morocco

-Click inside the small boxes to view a sample of the diploma-



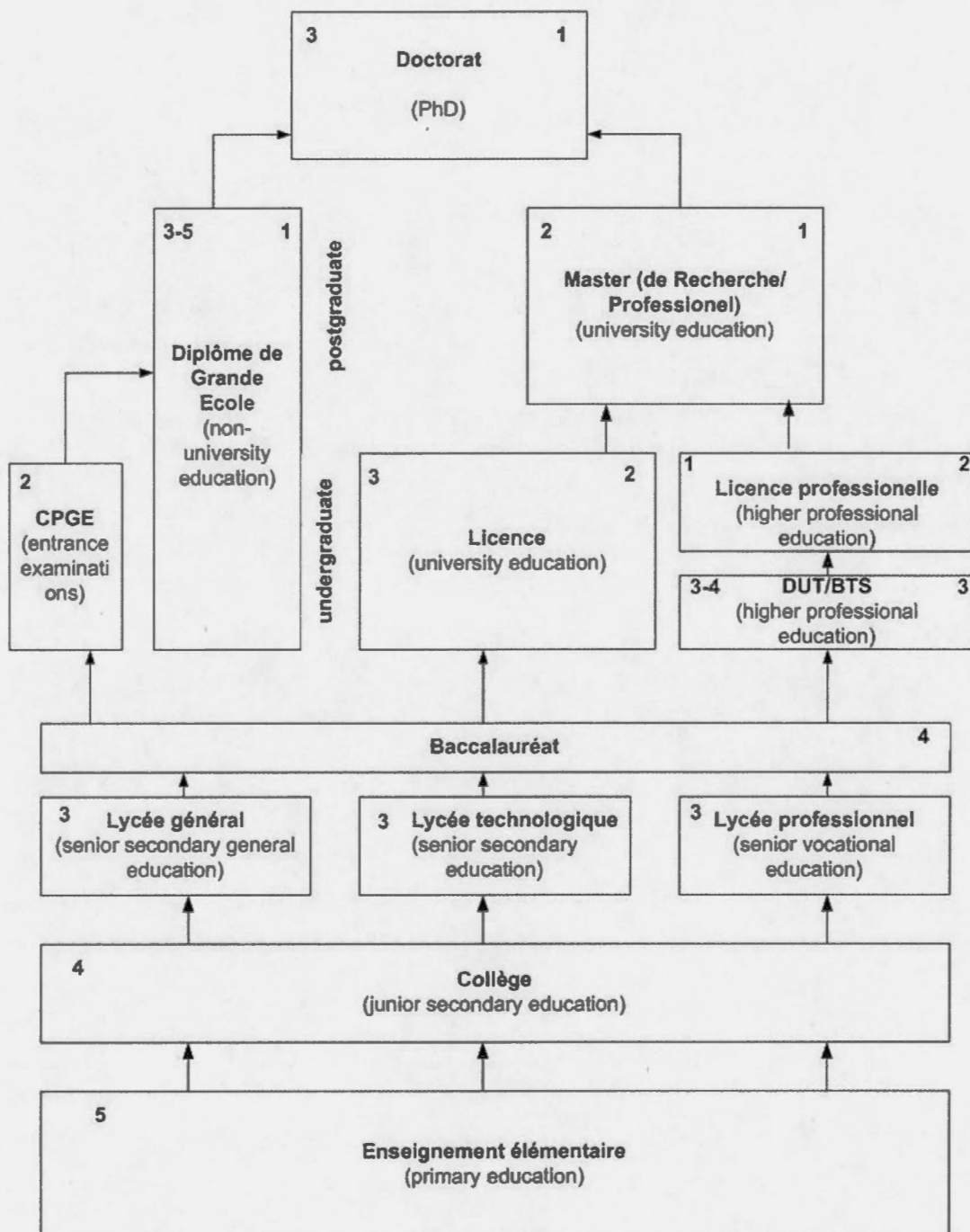
Education System France

- Click inside the small boxes to view a sample of the diploma -
- Numbers indicate nominal duration (top left corner) and NFQ level (top right corner) -



Education System France

- Click inside the small boxes to view a sample of the diploma -
 - Numbers indicate nominal duration (top left corner) and NFQ level (top right corner) -



APPENDICE E

GLOSSAIRE

Accommodement raisonnable ou accommodement. « Arrangement qui relève de la sphère juridique, plus précisément de la jurisprudence; il vise à assouplir l'application d'une norme ou d'une loi en faveur d'une personne ou d'un groupe de personnes victimes ou menacées de discrimination en raison de motifs spécifiés par la Charte » (Bouchard et Taylor, 2008, p. 285).

Allophone. « Au Québec, se dit de la population dont la langue d'origine n'est ni le français ni l'anglais. Toutefois, le terme ne s'applique pas aux Autochtones » (ibid).

Citoyenneté canadienne Réfère au pays de citoyenneté de la personne : Canada. « Une personne peut avoir plus d'une citoyenneté. Une personne peut également être apatride, c'est à dire ne pas avoir de citoyenneté. La citoyenneté peut être de naissance ou obtenue par naturalisation » (<http://www.statcan.gc.ca/concepts/definitions/citizenship-citoyennete-fra.htm>, consulté le 24 juin 2014).

Citoyens canadiens de naissance « Cette catégorie comprend les personnes qui avaient la citoyenneté canadienne à la naissance en vertu des dispositions des lois canadiennes » (http://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3VD_f.pl?Function=getVD&TVD=117123&CVD=117123&CLV=0&MLV=1&D=1, consulté le 24 juin 2014).

Citoyens canadiens par naturalisation « Cette catégorie comprend les personnes qui n'étaient pas des citoyens canadiens de naissance mais qui ont obtenu la citoyenneté en vertu des dispositions des lois canadiennes. Ces personnes sont des immigrants au Canada qui ont obtenu la citoyenneté canadienne au moyen du processus de présentation d'une demande de citoyenneté »

(http://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3VD_f.pl?Function=getVD&TVD=117123&CV D=117123&CLV=0&MLV=1&D=1, consulté le 24 juin 2014).

Communauté d'apprentissage à court terme. « Ce type de communauté est caractérisé par : Un désir d'apprendre ensemble (guidé par l'enseignant), par la résolution de problèmes arrimés aux objectifs disciplinaires ou transdisciplinaires d'un programme scolaire;

Une résolution de problèmes collective;

Une durée fixe liée au projet ou à des étapes d'un programme d'études;

Un engagement collectif et de la négociation de sens propres à des objectifs, des moyens, des stratégies et des finalités d'apprentissage » (Benoit, 2000).

Communauté de pratiques. « [...] engagement mutuel [conduisant du stade débutant au stade expert], centré sur une entreprise partagée [...] qui présuppose une compétence intégrée de même qu'un grand respect pour la spécificité de l'expérience» (Wenger, 1999). «A community of practice is a unique combination of three fundamental elements: a domain of knowledge, which defines a set of issues; a community of people who care about this domain; and the shared practice that they are developing to be effective in their domain» (Wenger et al. 2002).

E-learning. Formation qui découle de la formation à distance, liée à l'emploi des technologies (Garrison, 1990) et pouvant être conceptualisée telle « [l'] utilisation des nouvelles technologies multimédias et de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant l'accès à des ressources et des services, ainsi que les échanges et la collaboration à distance » (Commission européenne, 2008). Le *e-learning* repose sur la stratégie éducative de l'autodidaxie (Lameul, 2000).

Ethnicisme. «Le fait, pour un groupe ethnique, de violer les droits d'autrui sous prétexte que sa culture serait supérieure à une autre » Bouchard et Taylor, 2008, p. 286).

Ethnicité. « Traits collectifs (langue, coutumes, religion...) associés à une collectivité et qui se transmettent d'une génération à l'autre, tout en se transformant » (ibid).

Formation en présenciel ou formation classique. Formation verticale entre l'apprenant et la personne enseignante, poursuivant la transmission du savoir comme intention pédagogique, et employant des stratégies éducatives magistrales à l'intérieur desquelles l'apprenant exerce un rôle plutôt passif (Lameul, 2000).

Formation bi-modale ou hybride ou *blended learning* ou apprentissage mixte. Formation qui « permet d'introduire, de prolonger et compléter une formation en présentiel » en amalgamant les deux modes pour diffuser les contenus des cours, développer les interactions entre apprenants et avec la personne enseignante, et favoriser la création et le maintien du travail en communautés d'apprentissage, en présenciel et par le biais des technologies.

Formation à distance. Formation qui, selon Keegan (1980), se distingue par six caractéristiques : la séparation [physique] de l'apprenant et de la personne enseignante, l'influence d'un dispositif pédagogique soutenu et encadré par une institution qui planifie et prépare du matériel et des services de support à l'étudiant, l'emploi de médias techniques [et technologiques] pour véhiculer les contenus des cours, et réunir l'apprenant et la personne enseignante, une communication bidirectionnelle horizontale entre l'apprenant et la personne enseignante, et les rencontres individuelles avec les apprenants, en opposition aux rencontres de groupes n'ayant lieu qu'occasionnellement, pour des visées didactiques et sociales (Legendre et coll, 2005, p. 685). Ce type de formation repose sur l'individualisation de l'apprentissage par l'appropriation du savoir et est basée sur la stratégie éducative de l'autoformation accompagnée. À l'instar du *e-learning*, l'apprenant y est actif et autonome (Lameul, 2000).

Immigrant. « Personne établie sur un territoire national, mais née à l'extérieur. Les natifs ne sont pas des immigrants; c'est improprement quel'on parle des immigrants de deuxième ou de troisième génération » (Bouchard et Taylor, 2008, p. 287).

Intégration économique. « Catégorie d'immigration qui regroupe les immigrants qui ont été sélectionnés par le Québec en raison de leurs caractéristiques socioprofessionnelles, de leurs compétences et de leur capacité à contribuer à l'économie. Les immigrants doivent se destiner à une activité économique : selon le cas, occuper un emploi, gérer une entreprise ou investir » (MICC, 2012).

Interculturalisme. « Ce qui distingue avant tout le pluri et le multi de l'interculturalisme c'est, dans cette dernière approche, la présence d'intersections, de relations d'interdépendance entre les cultures » (Legendre et coll., 2005, p. 921).

Interculturalité. « Ensemble des processus (psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels, etc.) générés par les interactions des cultures, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation » (Clanet, 1990 dans Legendre et coll., 2005, p. 795). « Résultante des processus précédents » (Legendre et coll., 2005, p. 795).

Interculturation. « Processus d'échanges mutuels entre deux ou quelques modèles culturels qui interagissent dans une perspective d'enrichissement des cultures en présence. Résultante des processus précédents » (Legendre et coll., 2005, p. 795).

Multiculturalisme. « Doctrine qui favorise l'intégration et non l'assimilation ou l'acculturation des groupes minoritaires et des émigrés, qui les encourage à préserver leur identité et leur caractère distinct, jusqu'à éventuellement former une vaste mosaïque des cultures en présence » (Legendre et coll., 2005, p. 921).

Pluralisme. « État d'une société dont les composantes sont marquées par la diversité ethnique, culturelle, idéologiques, religieuse, etc. et dans laquelle cette diversité est reconnue, acceptée et valorisée » (Legendre et coll., 2005, p. 1054).

Pluriculturalisme. « Approche culturelle préconisant la coexistence harmonieuse de quelques cultures à un même endroit ou sur un même territoire » (Legendre et coll., 2005, p. 1054).

Résident Permanent « Un résident permanent est une personne qui a obtenu le statut de résident permanent en immigrant au Canada, mais qui n'a pas encore qualité de citoyen canadien. Les résidents permanents jouissent de certains droits et privilèges, et ce, même s'ils demeurent des citoyens de leur pays d'origine. Afin de maintenir leur statut, ils doivent respecter certaines obligations de résidence » (<http://www.cic.gc.ca/francais/nouveaux/ausujet-rp.asp>, consulté le 24 juin 2014).

Transculturalisme. « Culture nouvelle développée par les immigrants dans la société d'accueil » (MEQ, 1991 dans Legendre et coll., 2005, p. 1401).

Transculturation. « Processus par lequel un phénomène culturel (un comportement, une idée, une technique, une valeur, etc.) passe d'une culture à une autre ». (Legendre et coll., 2005, p. 1401).

Travailleur qualifié. « Immigrant de la catégorie de l'immigration économique. Les travailleurs qualifiés sont sélectionnés par le Québec et y viennent avec l'intention d'occuper un emploi. Les facteurs de sélection des travailleurs qualifiés sont notamment : la formation, l'expérience professionnelle, l'âge, la connaissance du français et de l'anglais, les séjours au Québec et les liens familiaux avec des résidents du Québec, les caractéristiques du conjoint qui accompagne, les enfants à charge, la capacité d'autonomie financière et l'adaptabilité » (MICC, 2012).

RÉFÉRENCES

Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Éducation et communication interculturelle*, Paris : Presses universitaires de France.

Abou, S. (1988). L'insertion des immigrés, une approche conceptuelle. Dans P. J. Simon et I. Simon Barouch, *Les étrangers dans la ville*. Paris, L'Harmattan.

Abric, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France

Adler, P. S. (1972). Culture shock and the cross-cultural learning experience. Dans D. Hoopes (Dir.), *Readings in intercultural communications* (Vol. 2). Pittsburgh : University of Pittsburgh.

Agence wallonne des Télécommunications. (2008). E-Learning, formation enseignement. Récupéré le 8 avril 2013 de <http://www.awt.be/web/edu/index.aspx?page=edu,fr,gui,080,010>

American Psychiatric Association (2012). *DSM-V Development*. Récupéré le 15 août 2013 de <http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx>.

Anderson, B. (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Récupéré le 20 septembre 2012 de <https://www2.bc.edu/marian-simion/th406/readings/0420anderson.pdf>.

Annand, D. (2011). Social Presence within the Community of Inquiry Framework. *The international review of research in open and distance learning*, 12(5). Récupéré le 2 février 2013 de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/924/1855>.

Asselin, C., Page-Lamarche, V., Paquette-Côté, K. et Gagné, P. (mai 2009). *La qualité des interactions en formation à distance : un questionnaire construit à partir de trois sources*. Communication présentée au 77e Congrès de l'Acfas, Université

d'Ottawa, Ottawa, Ontario. Récupéré le 9 février 2013 de <http://benhur.telug.quebec.ca/~girefad/HBilodeauACFAS09.pptx>

Asselin, C. (2008). *Vers une définition de la formation à distance interculturelle*. Mémoire de maîtrise, TÉLUQ, Québec, Québec.

Association des Universités et Collèges du Canada. (s.d.). *Liens internationaux*. Récupéré le 10 octobre 2011 du site de l'AUCC : <http://www.aucc.ca/fr/>.

Barrette C, Gaudet E. et Lemay, D. (1996). *Guide de communication interculturelle*. Saint-Laurent, Qc : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Barmeyer, C. (2007). *Management interculturel et styles d'apprentissage. Étudiants et dirigeants en France, en Allemagne et au Québec*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Barmeyer, C. et Mayrhofer, U. (2002). Le management interculturel : facteur de réussite des fusions-acquisitions internationales ? *Gérer et Comprendre. Annales des Mines*, (70). Récupéré le 2 août 2011 de <http://www.annales.org/gc/2002/gc70-2002/barmeyer24-33.pdf>.

Barnett, G.A. et Lee M. (2002). Issues in intercultural communication. Dans W.B. Gudykunst B. Mody (Dir.), *Handbook of International and Intercultural Communication* (p. 275-290). Thousand Oaks, CA: Sage.

Basque, J. (2005). Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2(1). Récupéré le 10 août 2010 de <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/08/63/99/PDF/basque2.pdf>.

Baumgartner, P. et Payr, S. 1996. *Learning as action: A social science approach to the evaluation of interactive media*. Proceedings of ED-MEDIA 96 -World Conference on Educational Multimedia and Hypermedia. Récupéré le 10 juin 2012 de http://peter.baumgartner.name/wp-content/uploads/2013/08/Baumgartner_Payr_1996_Learning-as-action-A-social-science-approach-to-the-evaluation-of-interactive-media.pdf

Becker, K. (2008). Réalité stratégique. *Chimères*, 1(66-67). Récupéré le 14 mars 2012 de www.cairn.info/revue-chimeres-2008-1-page-127.htm.

Bélanger, P. (2011, mars). La participation de la population immigrante à la formation en entreprise. *Bulletin Focus Intégration du CAMO-PI*, 56-58.

Bélanger, G. et Lavoie, G. (2004, novembre). *Le Québec et ses étudiants internationaux: leur retention au coeur d'une politique d'immigration*. (Rapport de recherché de la Fédération étudiante universitaire du Québec). Récupéré le 20 mars 2012 de <https://doc.feus.usherbrooke.ca/docushare/dsweb/Get/Rendition-24095/CASP - Belanger - avis - 0405 - etudiantsInterRetention.pdf>

Belmechri, F. (1997). *Orientations and motivation in the acquisition of English as a second language among high school students in Quebec*. Unpublished M.A. Thesis, Université Laval, Québec, Québec.

Benoit, J. (2000). La communauté de pratique en réseau, une source d'apprentissage collectif. Récupéré le 20 juin 2013 de <http://www.tact.fse.ulaval.ca/ang/html/cp/sld001.htm>

Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. Dans R. M. Paige (Dir.), *Education for the intercultural experience* (2nd ed., p. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Berry, J.W. et Sommerlad, E. (1970). The role of ethnic identification in distinguishing between attitudes toward assimilation and integration. *Human Relations*, 23, (1). Récupéré le 10 avril 2012 de <http://hum.sagepub.com/content/23/1/23>

Berry, J.W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. Dans A. Padilla (Dir.), *Acculturation: Theory, models and findings* (p. 9-25). Boulder: Westview

Berry, J.W., Kim, U., Minde, T., et Mok, D. (1987a). Comparative studies of acculturative stress, *International Migration Review*, 21, 491-511.

Berry, J.W. et Kim, U. (1988). Acculturation and mental health. Dans P.R. Dasen, J.W. Berry et N. Sarorius (Dir.), *Health and Cross-Cultural Psychology: Toward Applications* (p. 207-236). Newbury Park, CA: Sage.

Berry, J.W. (1997). Lead Article: Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: An international Review*, 46 (1), 5-68.

Berry, J.W. et Sam, D.L. (1997). Acculturation and adaptation. Dans J. W. Berry, M. H. Segall, et C. Kagitcibasi (Dir.), *Handbook of cross-cultural psychology* (Vol. 3, p. 291-326). Boston: Allyn and Bacon

Berry, J.W. (2006). Acculturative stress. Dans P. Wong et L. Wong (Dir.), *Handbook of multicultural perspectives on stress and coping*. New York: Springer.

- Berry, J. W. (2010). Mobility and acculturation. Dans S. Carr (Dir.), *The psychology of mobility in a global era* (p. 193-210). New York: Springer.
- Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation* (4^e éd.). Montréal et Lyon : Éditions Nouvelles et Chronique Sociale.
- Bielaczyc, K. & Collins, A. (1999). Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice. Dans C. M. Reigeluth (Dir.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (p. 269-292). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bleton, P. (2005). *COM 3030 La communication interculturelle : Une Introduction*. Québec : Télé-Université.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. et Krathwohl, D.R. (Dir.). (1956). *Taxonomy of Educational Objectives – The Classification of Educational Goals – Handbook I: Cognitive Domain*. London, WI: Longmans, Green et Co. Ltd.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale, tome 1*. Éditions Gallimard.
- Bouchard, Y. (2000). De la problématique au problème de recherche. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 79-98). Sherbrooke : CRP.
- Bouchard, G. et Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir: le temps de la conciliation* (Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles). Récupéré le 21 octobre 2009 de : <http://www.scribd.com/doc/3053017/rapport-de-la-commission-BouchardTaylor-version-integrale>
- Boulos M. N., K. and Wheeler, S. (2007). The emerging Web 2.0 social software: an enabling suite of sociable technologies in health and health care education. *Health Information and Libraries Journal*, 24. Récupéré le 29 avril 2013 de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1471-1842.2007.00701.x/pdf>
- Boudarbat, B., Lemieux, T. et Riddell, W.C. (2010). The evolution of the returns to human capital in Canada, 1980-2005, *Canadian Public Policy*, 115, 63-89.

Bourdieu, P. (1967a). Systems of Education and Systems of Thought. *International Social Science Journal*, 19, 338-358.

Bourque, D. (2008). *Concertation et partenariat. Entre levier et piège du développement des communautés*. Collection Initiatives, Québec : Presses universitaires du Québec.

Boutinet, J.P. (2005). *Psychologie de la vie adulte* (4^e éd.). Collection Que sais-je ? Paris : Presses universitaires de France.

Boutinet, J.P. (2009). *L'ABC de la VAE*. Toulouse : ERES « Éducation - Formation ».

Boutinet, J.P. (2012). Quel(s) sens l'adulte peut-il donner à ses apprentissages tout au long de la vie? *Les Cahiers pédagogiques* (500). Récupéré le 10 décembre 2012 de <http://www.jeanpierreboutinet.fr/upload/121107212942Cahiers.pdf>

Brown, H.D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit, De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Trad. de l'anglais par Yves Bonin. Paris: Eshel.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bureau canadien de l'éducation internationale. (2013). Récupéré le 20 septembre 2012 de <http://www.cbie-bcei.ca/fr/>

Bureau de la vie étudiante de l'Université Laval. (s/d). Récupéré le 25 juin 2013 de <http://www.bve.ulaval.ca>

Burge, E.J. (1994). Learning in computer conference contexts: the learners' perspective. *Revue de l'éducation à distance*, IX (1), 19-43.

Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Byram, M., C. Morgan et Colleagues. (1994). *Teaching-and-Learning-Language-and-Culture*. Clevedon (Avon): Multilingual Matters Ltd.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters

Calvet, L.-J. (2013). *La sociolinguistique*. Collection Que sais-je ? Paris : Presses universitaires de France.

Camilleri, C. (1999). Principes d'une pédagogie interculturelle. Dans *Guide de l'interculturel en formation*, (p.208-214). Paris : Retz.

Camilleri, C. et Cohen-Émerique, M. (2003). *Chocs de culture : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Lyon Cedex : L'Harmattan.

Cegep du Vieux-Montréal (2013). *Formation continue et aux entreprises. Intégration à la profession infirmière au Québec*. Récupéré le 3 mars 2013 de <http://www.cvm.qc.ca/formationcontinue/programmesJour/Pages/IntegrationProfessionInfirmiereQc.aspx>

Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux (s.d.) *Normes pancanadiennes de qualité pour l'évaluation des diplômes d'études internationales*. Récupéré le 12 avril 2013 de <http://evaluation.cicic.ca/fr/>

Chanlat, J-F. (1990). *L'individu dans les organisations : les dimensions oubliées*. Montréal : Presses de l'Université Laval, Éditions ESKA.

Chevrier, S. (2003). *Le management interculturel*. Collection Que sais-je ? Paris : Presses universitaires françaises.

Clark, M. S. et Finkel, E. J. (2005). Willingness to express emotion: The impact of relationship type, communal orientation, and their interaction. *Personal Relationships*, 12. Récupéré le 18 septembre 2011 de http://faculty.wcas.northwestern.edu/eli-finkel/documents/10_ClarkFinkel2005_PersonalRelationships.pdf.

Cohen, D.K., M.W. McLaughlin et Talbert, J.E. (Dir.). (1993). *Teaching for Understanding: Challenges for Policy and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.

Cohen-Émerique, M. (1984). Choc culturel et relations interculturelles dans la pratique des travailleurs sociaux. *Cahiers de sociologie économique et culturelle*, 2, 183-218.

Collin, S. et T. Karsenti (2012). Facilitating Linguistic Integration of Immigrants: An Overview of ICT Tools. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 9. Récupéré le 12 août 2013 de <http://www.thierrykarsenti.ca/pdf/scholar/ARS-karsenti-82-2012.pdf>

Conole, G. (2010, June 28th). *Learning design – Making practice explicit*. Communication présentée à ConnectEd 2010: 2nd International conference on Design Education, Sydney, Australia. Récupéré le 3 janvier 2013 de <http://oro.open.ac.uk/21864/2/4A5AB2FB.pdf>

Conseil des ministres de l'éducation (Canada). (1990-2013). *Centre d'information canadien sur les diplômés internationaux*. Récupéré le 5 mai 2013 de <http://www.cicic.ca>.

Conseil Médical du Canada (2013). *Examens*. Récupéré le 13 janvier 2013 de <http://mcc.ca/fr/examens/>

Cortazzi, M. et Jin, L. (1997). Communication for learning across cultures. Dans D. MacNamara et Harris, R. (Dir.). *Overseas students in higher education* (p. 79-90). London: Routledge

Coulon, A. (Dir.). (1993). *L'évaluation des enseignements de méthodologie documentaire à l'Université de Paris 8* (2e éd.). Université de Paris 8, Laboratoire de recherches ethnométhodologiques.

Comité d'adaptation de la main-d'œuvre. *Personnes immigrantes*. (s/d). Récupéré le 10 juin 2013 de <http://www.camo-pi.qc.ca/>

Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris : Odile Jacob.

Cyrulnik, B. (2001). *Les vilains petits canards*. Paris : Odile Jacob.

Cyrulnik, B. (2004). *Parler d'amour au bord du gouffre*. Paris : Odile Jacob.

Dabène L. (1987). Les jeunes issus de l'immigration : approche sociolinguistique. Dans G. Vermes et J. Boutet (Dir.), *France, pays multilingue* (tome 2). Paris : L'Harmattan.

Dabène L. (1990). Pour une didactique de la variation. *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier-Crédif, Coll. LAL.

Dabène, L. (1995). Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires? Dans D. Coste et D. Lehmann (Dir.), *Etudes de linguistique appliquée* (vol. 98, p. 103-112).

Dabène, L. (1996). Pour une contrastivité revisitée. Dans L. Dabène et C. Degache (Coord.), *Comprendre les langues voisines, Etudes de Linguistique Appliquée* (vol. 104, p. 393-400).

Daft, R.L. et Lengel, R.H. (1986). Organizational information requirements, media richness and structural design. *Management Science* 32(5), 554-571.

Dean E., Cook S., Keating, M. et Murphy, J. (2009). Does this Avatar Make Me Look Fat? : Obesity and Interviewing in Second Life. *Journal of Virtual Worlds Research*, 2(2). Récupéré le 3 août 2013 de <http://journals.tdl.org/jvwr/index.php/jvwr/article/view/621/495>.

Décarie Deblois, C. (2004, août). *Recherche sur le choc démographique au Québec*. (Rapport de recherche de la Fédération étudiante universitaire du Québec). Récupéré le 30 mai 2013 de <https://doc.feus.usherbrooke.ca/docushare/dsweb/Get/Document-31780/CASP%20-%20Decarie%20-%20rech%20-%20200405%20-%20chocdemo.pdf>

Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (1998). *Collecting and interpreting qualitative material*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Depover, C. et Orivel, F. (2012). *Les pays en développement à l'ère de l'e-learning* (Rapport de recherche de l'institut international de planification de l'éducation). Récupéré le 18 février 2013 du site de l'Unesco : http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Info_Services_Publications/pdf/2012/Fund96_FR.pdf

Deschamps, C. (1989). Considérations éthiques sur les difficultés méthodologiques rencontrées dans la conduite d'une approche phénoménologique. *Recherches qualitatives* (2), 19-28.

Deschênes, A.J., Bourdages, L, Lebel, C et Michaud, B. (1989). *Critères de classification des activités d'apprentissage dans les cours de la Télé-Université*. Document de travail.

Deschênes, A.J. (1991, mai). Autonomie et enseignement à distance. *Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, V(1), 32-54.

Deschênes, A.J. et Lebel, C. (1994). La conception du support à l'apprentissage dans des activités de formation à distance. Dans A.J. Deschênes (Dir.). *Introduction à la formation à distance* (EDU 1600) (p. 3-43). Québec : Télé-Université.

Deschênes, A.J. et Maltais, M. (2006). *Formation à distance et accessibilité*. Québec : Télé-Université.

Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante : analyse typologique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Développement économique, innovation et exportation Québec (2012). *Analyse de l'intensité de la collaboration entre le Québec et les pays européens. Analyse des intrants et des extrants de la recherche universitaire québécoise*. Récupéré le 4 avril 2013 de

<http://www.mesrst.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/publications/RST/AnalyseIntensiteCollaborationQuebecEurope.pdf>

Dickenson, M.J. (2007). *Étude des erreurs lexicales et des états bout de la langue comme indices de l'influence translinguistique chez l'apprenant multilingue*. Mémoire de maîtrise, Queen's university, Kingston, Ontario. Récupéré le 3 août 2009 de http://qspace.library.queensu.ca/bitstream/1974/728/1/Dickenson_Mary_J_200709_MA.pdf

D'Iribarne, P. (1998). *Cultures et mondialisation*. Paris : Seuil.

Dionne, M., Mercier, J., Deschênes, A.J., Bilodeau, H. Bourdages, L. Gagné, P. Lebel, C. et Rada-Donath, A. (1999). Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance. *DistanceS*, 3(2), 69-99.

Dobrowolski, P. (2005). *La planification linguistique et l'apprentissage du français langue seconde dans les pays fédérés*. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, Québec. Récupéré le 5 août 2009 de http://www.crifpe.ca/ACPI_DEPOT/consulter.php

Doise, W. (1992) L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, 45(405), 189-195.

Drouin, P. et Doll, F. (2008). Quantifying TH through Corpus Comparison. Dans Bodil Nistrup Madsen, Hanne Erdman Thomsen (Dir.), *Managing Ontologies and Lexical Resource* (p. 191-206). Copenhagen.

Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, XXXIII. Récupéré le 20 mars 2013 de <http://www.jstor.org/stable/3322224>.

Dubar, C. (2007). Polyphonie et métamorphoses de la notion d'identité. *Revue française des affaires sociales* (2). Récupéré le 20 mars 2013 de www.cairn.info/revue-francaise-des-affaires-sociales-2007-2-page-9.htm.

Dubar, C. (2010). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles* (4^{ème}. éd.). Paris : Armand Collin.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil

Duffy, T. M. & Cunningham, D. J. (1996) Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. IN: Jonassen D. H. (Ed) *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (pp.170- 198). New York: Simon & Shuster Macmillan.

Dungan, P., Fang, T. et Gunderson, M. (2012). Macroeconomic Impacts of Canadian Immigration: Results from a Macro-model. *Canadian Labour Market and Skills Researcher Network*, (106). Récupéré le 20 mai 2013 de <http://www.clsrn.econ.ubc.ca/workingpapers/CLSRN%20Working%20Paper%20no.%20106%20-%20Dungan,%20Fang,%20Gunderson.pdf>.

Dupriez, P. et Simons, S. (2000). *La résistance culturelle* (2^{ème}. éd.). Bruxelles : De Boeck.

Dweck, C.S. (2006). *Mindset*. New York: Random House.

Edmundson, A. L. (2004). *The cross-cultural dimensions of globalized e-learning. Unpublished doctoral dissertation*. Walden University, Minneapolis.

Eisenhardt, K.M. (1989, October). Building Theories From Case Study Research. *The Academy of Management Review* 14(4), 532-550.

Erasmus Mundus (2008). *Cultural Preparation Course for North African Students Coming to Europe*. Récupéré le 30 octobre 2011 de http://cevug.ugr.es/africamideast/module_five/3-2.html

Famille Québec (2012). *Accueil section services de garde*. Récupéré le 13 mars 2013 de <http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/Pages/index.aspx>

Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Flye Sainte-Marie, A-C. (1995). Actions de formation pour une compréhension de la diversité culturelle : un détour au delà des images et un retour vers le « nous ». *Bulletin de psychologie*, XLVIII (419). Récupéré le 2 mars 2013 de http://www.minkowska.com/article.php3?id_article=1002

Fodor, J.A. et Pylyshyn, Z.W. (1988, March). Connectionism and cognitive architecture: A critical analysis. *Cognition*, 28(1-2), 3-71.

Foucauld, J.B. de et Piveteau, D. (1995). *Une société en quête de sens*. Paris : Éditions Odile Jacob.

Gagné, P., Bégin, J., Laferrière, L., Léveillé, P. et Provencher, L. (2001, printemps). L'encadrement des études à distance par des personnes tutrices : qu'en pensent les étudiants? *DistanceS* 5(1). Récupéré le 30 mars 2013 de http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D5_1_d.pdf

Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction* (4th ed.). New York, NY: Holt, Rinehart et Winston.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Gagnon, Y.C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche : guide de réalisation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2^e éd.). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Galley R., Conole, G., Dalziel, J. et Ghiglione, E. (2010, July). Cloudworks as a "pedagogical wrapper" for LAMS sequences: supporting the sharing of ideas across professional boundaries and facilitating collaborative design, evaluation and critical reflection. Communication présentée au LAMS European Conference, Oxford, United Kingdom.

Gamache, C. et Millaud, M. (1999). *Santé mentale au Québec* 24(1). Récupéré le 6 février 2013 de www.erudit.org/revue/smq/1999/v24/n1/031590ar.pdf.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Garrison, D. R. (1990). An analysis and evaluation of audio teieconferencing to facilitate education at a distance. *The American Journal of Distance Education*, 4 (3), 13-24.

Garrison, D. R. (2009, December). Blended learning in higher education: Future directions. Online presentation to the University of Alaska, Calgary.

Gashmardi, M. R. (2012). Impact de l'acte traductif et de l'Autre culturel sur la francophonie latente en Iran. *Alternative Francophone*, 1(5). Récupéré le 8 février 2013 de <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/af/article/view/17891/14227>

Gaw, A.C. (2001). *Concise Guide to Cross-Cultural Psychiatry*, Washington, American Psychiatric Association.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.

Girard, M., Smith, M. et Renaud, J. (2008). «Intégration économique des nouveaux immigrants: adéquation entre l'emploi occupé avant l'arrivée au Québec et les emplois occupés depuis l'immigration», *Canadian Journal of Sociology/Cahiers canadiens de sociologie*, 33(4), 791-814. Récupéré le 15 février 2013 de <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/CJS/article/view/4519/3649>

Girard, M. and Smith, M. 2009. Working in a Regulated Occupation in Canada: an Immigrant – Native-Born Comparison. *Canadian Labour Market and Skills Researcher Network* (44). Récupéré le 1^{er} novembre 2012 de <http://www.clsrn.econ.ubc.ca/workingpapers/CLSRN%20Working%20Paper%20no.%2044%20-%20Girard%20and%20Smith.pdf>

Giorgi, A. (1985). (Dir.). *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.

Godbout, L., Fortin, P., Arsenau, M., St-Cerny, S. (2007). Choc démographique et finances publiques: comment relever le défi de l'équité intergénérationnelle? *Cahiers québécois de démographie*, 36, (2), 159-182. Récupéré le 20 octobre 2012 du site d'Érudit : <http://www.erudit.org/revue/cqd/2007/v36/n2/029622ar.pdf>

Glaser, B.G. et Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.

Glaser, B. G. (1998). *Doing grounded theory: Issues and discussions*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au «e-learning»*. France : Presse universitaire de France.

Godbout, L. Fortin, P., Arsenau, M., St-Cerny, S. (2007). Choc démographique et finances publiques : comment relever le défi de l'équité intergénérationnelle. *Cahiers québécois de démographie vol. 36*(2), 159-182. Récupéré le 20 octobre 2012 de <http://www.erudit.org/revue/cqd/2007/v36/n2/029622ar.pdf>

Goffman, E. (1983). The Interaction order. *American Sociological Review*, 48. American Sociological Association, 1982 Presidential Address. Récupéré le 12 avril 2013 de <http://www.jstor.org/stable/2095141>

Gouvernement du Canada (2013, septembre). *Citoyenneté et immigration Canada*. Récupéré le 12 septembre 2009 de <http://www.cic.gc.ca/francais/index-can.asp>
Groupe des vingt. (s.d.). Récupéré le 21 juin 2013 du site Wikipédia : https://fr.wikipedia.org/wiki/Groupe_des_vingt
 Guerraoui, Z. (1997). Situation interculturelle et dynamique identitaire. *Les cahiers de l'actif*, 250/251, 103-114.

Guimelli, C. (1988). *Agression idéologique, pratiques nouvelles et transformation progressive d'une représentation sociale*. Thèse de Doctorat non publiée, Université de Provence, Aix-Marseille I.

Guillemette, F. (2006). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel*. Thèse. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Habermas, J. (1981). *The Theory of Communicative Action, Volume One: Reason and the Rationalization of Society*. Boston: Beacon Press.

Hall, E.T. (1976). *Beyond Culture*. New York: Doubleday.

Harvey, J. (1993). L'intégration des immigrants. Dans *Traité des problèmes sociaux*. Montréal : Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC).

Hampden-Turner, C. et Trompenaars, F. (2000). *Building Cross Cultural competences: How to create wealth from conflicting values*. Yale university Press.

Helmolt, K. von et Müller, B. D. (1993). Zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen. Dans B.D. Müller (Dir.), *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*, 509-548. München: iudicium.

Hofstede, G. et G.J. (s/d). *Dimension Data Matrix*. Récupéré le 10 juin 2013 de <http://geerthofstede.com/dimension-data-matrix>

Hofstede, G. (s/d). *What about Morocco?* Récupéré le 30 janvier 2013 du site de : The Hofstede Centre <http://geert-hofstede.com/morocco.html>.

Hofstede, G. (s/d). *What about Colombia?* Récupéré le 30 janvier 2013 du site de : The Hofstede Centre <http://geert-hofstede.com/colombia.html>

Hofstede, G. (1980). *Culture Consequences, International Differences in Work Related Values*. Beverly Hills: Sage.

Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences, Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Holec, H. (1991). Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage. *Education Permanente* (107). Récupéré le 12 août 2012 de http://www.epc.univ-nancy2.fr/EPCT_F/pdf/Autonomie.pdf.

Hohl, J. et Cohen-Emerique, M. (1999). La menace identitaire chez les professionnels en situation interculturelle: le déséquilibre entre scénario attendu et scénario reçu. *Canadian Ethnic Studies Journal* XXI(1), 106-123.

Husserl, F. (1931). *Ideas*. Traduit de l'allemand par W.R. Boyce Gibson. New York : Collier Books.

Hutchins, E. L. (1995). How a cockpit remembers its speed. *Cognition Science*, 19. Récupéré le 23 août 2013 de <http://csjarchive.cogsci.rpi.edu/1995v19/i03/p0265p0288/MAIN.PDF>

Immigration Canada (1996-2013). *Information sur l'immigration au Canada*. Récupéré le 5 mai 2013 de <http://www.canadavisa.com/fr/>.

Institut de coopération pour l'éducation aux adultes (s/d). *Compétences génériques de l'ICÉA*. Récupéré le 26 février 2013 de <http://www.icea.qc.ca/>

Institut National de Formation Supérieure Paramédicale d'Alger (s.d.). *Formation*. Récupéré le 3 mars 2013 de <http://www.sante.dz/efpm16/formation.htm>

Irvine, J.J. et York, D.E. (1995). Learning styles and culturally diverse students: A literature review. Dans J.A.Banks et C.A.M. Banks (Dir.), *Handbook of research on multicultural education* (p. 484-497). New York: Macmillan.

Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. Dans T. Sebeok (Dir.), *Style in language* (p. 350-377). Cambridge: MIT Press

Jayasuriya, L., Sang, D. et Fielding, A. (1992). *Ethnicity, immigration and mental illness: a critical review of Australian research*. Canberra: Bureau of Immigration Research.

Jodelet, D. (2006a). Place de l'expérience vécue dans les processus de formation des représentations sociales. Dans V. Haas (Dir.), *Les savoirs du quotidien* (p. 235-255). Rennes : PUR.

Juteau, D. (1999). *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal : Presses universitaires de Montréal.

Juteau, D. (2006). Forbidding Ethnicities in French Sociological Thought: The Difficult Circulation of Knowledge and Ideas. *Mobilities*, 1(3), 391-411.

Kanouté, F., Arcand, S., Bilodeau, A., Bouchamma, Y., Chicha, M.-T., Loiola, F., Potvin, M., Rachédi, L. et Vissandjée, B. (2011-2014). *Les étudiants récemment immigrés: mieux comprendre le processus d'acculturation et d'adaptation institutionnelle pour soutenir efficacement la persévérance aux études universitaires*. FQRSC, Action concertée- Persévérance et réussite scolaires.

Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Keegan, D. (1980). On defining distance education. *Distance Education*, 1 (1), 13-36.

Keegan, D. (Dir.). (1993). *Theoretical principles of distance education*. London: Routledge.

Kidder, L.H. (1981). *Research Methods in Social Relations* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Kintsch, W. (1988). The use of knowledge in discourse processing: a construction integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Récupéré le 16 avril 2012 de <http://academic.regis.edu/ed205/Kolb.pdf>.

Laing, R.D. (1962, May-June). Series and nexus in the family. *New Left Review*. 1/15.

Laird, J. E., Newell, A. and Rosenbloom, P.S. (1987). Soar: An Architecture for General Intelligence. *Artificial Intelligence*, 33(3), 1-64.

Lafontaine, L. (2003). L'enseignement de l'oral en classe de français langue maternelle/première/seconde/étrangère... une association prometteuse! Dans Defays, J.-M., Delcominette, B., Dumortier, J.-L., Louis, V. (Dir.), *Langue et communication en classe de français*, p. 143-165. Cortil-Wodon (Belgique): Editions Modulaires Européennes.

Lameul, G. (2000, avril). *Former et échanger par les réseaux : ingénierie de formation à distance*. Communication présentée au séminaire inter-IUFM de Nantes.

Langer, E.J., Bashner, R. S. et Chanowicz, B. (1985). Decreasing prejudice by increasing discrimination. *Personal. Social Psycho* 49, 113-120.

Langer, E.J. et Piper, A. I. (1987). The prevention of mindlessness. *Personal Social Psycho* 53(2), 280-287.

Langer, E.J. (1989). *Mindfulness*. Reading, MA: Addison Wesley

Le cerveau à tous les niveaux. (s/d). Récupéré le 7 novembre 2008 de <http://lecerveau.mcgill.ca/>

Leclerc, J. (2008). *Les grandes familles linguistiques du monde*. Récupéré le 9 avril 2013 de <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/familles.htm>.

Legendre, R. et coll. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e. éd.). Montréal : Littéraires et générales Guérin.

Legault, G. (2000). *L'intervention interculturelle*. Montréal : Gaëtan Morin.

Legault, G. et Rachédi, L. (2009). *L'intervention interculturelle* (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin.

Legault, G. et Fronteau, J. (2008). Les mécanismes d'inclusion des immigrants et des réfugiés. Dans Legault, G. et Rachédi, L. (Dir.), *Intervention interculturelle* (2^e éd.) (p. 43-66). Montréal : Gaëtan Morin.

Lejeune, M. (2011). Tacit knowledge: revisiting the epistemology of knowledge. *McGill Journal of Education*, 46(1), 91-106.

Le Moigne, J.-L. (1994). *La théorie du système général. Théorie de la modélisation* (4^e éd.). Aix-Marseille : PUF.

Levine, D.R. and Adelman, M.B. (1993). *Beyond language: cross-cultural communication* (2^{ème}. éd.). Michigan: Prentice Hall Regents.

Li, L.-C., Grimshaw, J.-M., Nielson, C., Judd, M., P.-C. Coyte et I.-D. Graham (2009). Evolution of Wenger's concept of community of practice. *Implementation Science*, 4(11). Récupéré le 20 mai 2013 de <http://www.implementationscience.com/content/4/1/11>

Lincoln, Y.S. et Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Loth, D. (2006, mai). Les enjeux de la diversité culturelle : le cas du management des équipes interculturelles. *Revue internationale sur le travail et la société*, 4(2).

Récupéré le 3 février 2012 de

http://www.uqtr.ca/revue_travail/Articles/2006Vol4Num2pp124-133Loth.pdf.

Malzberg, B. et Lee, E.S. (1956) *Migration and Mental Disease: A Study of First Admissions to Hospitals for Mental Disease, NewYork 1939-41*. NewYork: Social Science Research Council.

Marshall McLuhan, H. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. New York: University of Toronto Press.

Mead, G.H. (1934). *Mind, Self and Society*. Récupéré le 10 février 2012 de http://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs2/mindself/Mead_1934_toc.html.

Mèlich, J.C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.

Mercer, N. (2004). Speaking, listening and thinking together. Dans *Teaching Texts: what do leaders need to know about teaching?* Nottingham: National College for School Leadership.

Mercer, N. et Littleton, K. (2007) *Dialogue and the Development of Children's Thinking: a sociocultural approach*. London: Routledge.

Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research In Education: A qualitative approach*, San Francisco: Jossey-Bass.

Ministère de l'immigration et des communautés culturelles (1991). *Au Québec pour bâtir ensemble : énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Récupéré le de <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/ministere/Enonce-politique-immigration-integration-Quebec1991.pdf>

Ministère de l'immigration et des communautés culturelles (2005, mars). *France : Guide de comparaison des études avec le système éducatif du Québec*. Récupéré le 12 février 2013 de http://www.college-em.qc.ca/public/acb09721-973a-4bfd-9741-52ca811aabc3/mes_documents/zone_etudiante/cisep/guide-etude_france-quebec.pdf

Ministère de l'immigration et des communautés culturelles (2012, mars). *Données préliminaires pour 2011*. Récupéré le 20 avril 2013 de

http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE_syn_an2011.pdf

Ministère de l'immigration et des communautés culturelles (2012, mars). *Tableaux sur l'immigration permanente au Québec 2007-2011*. Récupéré le 22 avril 2013 de <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Immigration-Quebec-2007-2011.pdf>

Ministère de l'immigration et des communautés culturelles (2012, juin). *Portraits statistiques. L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes 2007-2011*. Récupéré le 2013 de http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits_categories_2007_2011.pdf

Ministère de l'immigration et des communautés culturelles (2012, septembre). *Guide des procédures d'immigration*. Récupéré le 11 février 2013 de <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=7&file=GPI-3-1.pdf>

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité Sociale (2013). *Emploi Québec*. Récupéré le 5 mai 2013 de <http://emploiuebec.net/index.asp>.

Ministère de l'immigration et des communautés culturelles (2013, septembre). *Immigration Québec*. Récupéré le 12 septembre 2009 de <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/>

Montréal en statistiques. (2009, mai). *Profil sociodémographique. Agglomération de Montréal*. Récupéré le 20 avril 2013 de http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/page/mtl_stats_fr/media/documents/agglomeration_de_montreal_mai_09.pdf

Montréal International (2006). *Les indicateurs de haute technologie et d'innovation du Montréal métropolitain*. Récupéré le 3 mai 2012 de <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs64883>

Morris (2011). Web 3.0 : Implications for Online Learning. *TechTrends*. 55(1). Récupéré le 30 avril 2013 de <http://link.springer.com/article/10.1007/s11528-011-0469-9#page-5>.

Moore, M. (1997). Theory of transactional distance. Dans D. Keegan (Dir.), *Theoretical principles of distance education* (p. 22-38). New York: Routledge.

Moscovici, S. (1987). Le concept de représentation. Dans Lucile Marbeau, François Audigier (Dir.), *Actes du Colloque de la Seconde Rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie* (p. 31-42). INRP.

Moscovici, S. (2000). *Social representations : explorations in social psychology*, Cambridge, UK: Polity Press.

Mosnega, A. (2013) Managing International Student Migration : the Practices of Institutional Actors in Denmark". *International Migration*. Récupéré le 20 mai 2013 de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/imig.12071/pdf>

Murphy. H.B.M. (1965). Migration and the major mental disorders. In M. Kantor (Dir.), *Mobility and mental health* (p. 221-249). Springfield: Thomas

Mutabazi, E. et al. (1994). *Management International des Ressources Humaines : Filiales, Fusions, Acquisitions, Alliances et Coopérations*. Paris: Editions Eyrolles.

Nathan, T. (1995). La haine. Réflexions ethnopsychanalytiques sur l'appartenance culturelle. *Nouvelle Revue d'Ethnopsychiatrie*, (28), 7-17

Nathan, T. (1995, juin). Le migrant n'est pas un exclu, c'est un autre. *A dire*, (11), 117-133.

Naylor, O.H., Cowie, H. et K. Stevenson. (1990). Using student and tutor perspectives in the development of open tutoring. *Open learning*, 5(1), 9 -18

Newberry, B. (2001, October). Raising student social presence in online classes. communication présentée au WebNet World conference on the WWW and Internet proceedings. Orlando, FL. Récupéré le 12 janvier 2013 de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED466611.pdf>

Nuffic (s.d.). *Diploma recognition. Country modules A-Z*. Récupéré le 4 avril 2013 de <http://www.nuffic.nl/en/diploma-recognition/country-modules/country-modules>

Oberg, K. (1954, August 3). *Culture shock*. Presentation to the Women's Club of Rio de Janeiro, Brazil.

Oberg, K. (1960). Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments. *Practical Anthropology*, 7, 177-182.

Ollivier, B. (1995). *L'acteur et le sujet; vers un nouvel acteur économique*, Paris : Desclée de Brouwer.

Ondongh-Essalt, E. et Flot, C. (1998, avril). L'ethnopsychiatrie communautaire. *Revue Internationale d'Études et d'Ethnopsychanalyse Clinique*, I, 37-73.

Ordre des infirmières et des infirmiers du Québec (2013). *Se former en continu*. Récupéré le 22 juin 2013 de <https://mistral.oiq.org/>.

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23). Récupéré le 3 octobre 2009 de <http://www.erudit.org/revue/crs/1994/v/n23/1002253ar.pdf>

Paris, S. G. et Byrnes, J. P. (1989). The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (Dir.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (p. 169-200). New York: Springer-Verlag.

Patez, F. (1997). Les relations communautaires ethniques selon Max Weber. *Les cahiers du CERIEM* (No 3, p. 3-13). Centre d'études sur les relations interethniques et des minorités, Université de Haute Bretagne.

Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3ème. éd.). Thousands Oaks, CA: Sage.

Paul, R.W., Binker, A.J.A., Martin, D. et Adamson, K. (1989). *Critical Thinking Handbook: High School. A Guide for Redesigning Instruction*. Rohnert Park, CA: Sonoma State University, Center for Critical Thinking and Moral Critique.

Pettigrew, F., Bilodeau, H., Chomienne, M., Deschênes, A.-J., Gagné, P., Sasseville, B., et Saucier, R. (2007). *Analyse critique des pratiques d'encadrement à distance des adultes aux ordres d'enseignement secondaire et collégial* (#95406). Québec : TÉLUQ. Récupéré le 20 octobre 2012 du site du FQRSC : <http://www.fqrsq.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-FrancoisPettigrew.pdf>

Piaget, J. (1966b). The psychology of intelligence and education. *Childhood education*, vol. 42. Wheaton, MD, etc.: Association for Childhood Education International.

Piaget, J. (1967). *Logique et connaissance scientifique*. Encyclopédie de la Pléiade.

Piaget, J. (1972). *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1976). *The grasp of consciousness: action and concept in the young child*. Trad. du français par Susan Wedgwood. Cambridge: Harvard University Press.

Pilote, A. (2006). Les chemins de la construction identitaire : une typologie des profils d'élèves d'une école secondaire de la minorité francophone. *Éducation et francophonie*, XXXIV(1). Récupéré le 25 juin 2013 de http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIV_1_039.pdf

Pilote, A. et Magnan, M.-O. (2012). « La construction identitaire des jeunes francophones en situation minoritaire au Canada : négociation des frontières linguistiques au fil du parcours universitaire et de la mobilité géographique. Dans *Canadian Journal of Sociology/Cahiers canadiens de sociologie* », 37(2). Récupéré le 10 mai 2013 de <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/CJS/article/view/11787/14108>.

Publications du Québec. (2010). *Algérie. Tableau comparatif des diplômes algériens*. Récupéré le 16 février 2013 de http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=7&file=GPI_3_1_ALGERIE.pdf

Publications du Québec. (2010). *Colombie. Tableau comparatif des diplômes colombiens*. Récupéré le 16 février 2013 de http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=7&file=GPI_3_1_COLOMBIE.pdf

Publications du Québec. (2010). *Mali. Tableau comparatif des diplômes maliens*. Récupéré le 16 février 2013 de http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=7&file=GPI_3_1_MALI.pdf

Publications du Québec. (2010). *Maroc. Tableau comparatif des diplômes marocains*. Récupéré le 16 février 2013 de http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=7&file=GPI_3_1_MAROC.pdf

Publications du Québec. (2011). *Haïti. Tableau comparatif des diplômes haïtiens*. Récupéré le 16 février 2013 de http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=7&file=GPI_3_1_HAITI.pdf

Ramos, E. (2006). *L'invention des origines : sociologie de l'ancrage identitaire*. Paris : Armand Colin.

Relations internationales, Francophonie et Commerce Extérieur (2013). Récupéré le 25 juin 2013 de <http://www.mrifce.gouv.qc.ca/fr/>

Renaud, J., Piché, V. et Godin, J.-F. (2003). One's Bad and the Other One's Worse: Differences in Economic Integration Between Asylum Seekers and Refugees Selected Abroad. *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques au Canada*, vol. XXXV(2), 86-99.

Renaud, J. et Cayn, T. (2006, mars). Un emploi correspondant à ses compétences ? Les travailleurs sélectionnés et l'accès à un emploi qualifié au Québec. (Rapport du ministère de l'immigration et des communautés culturelles). Récupéré le 2 mai 2013 du site du MICC :

http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/pdf/AccesEmploiQualifie_RapportRenaudCayn.pdf

Ressources humaines et Développement des compétences Canada (2011). *Classification nationale des professions 2011*. Récupéré le 22 avril 2013 de http://www5.hrsdc.gc.ca/NOC/Francais/CNP/2011/RechercheRapide.aspx?val65=*

Rogers, C. (1965). A humanistic conception of man. Dans R.E. Farson (Dir.), *Science and human affairs*. California: Science and Behavior Books Inc.

Ruben (1976). Behavioral observation guide. Ruben, B. D. (1976). *Assessing Communication Competency for Intercultural Adaptation*. Group and Organization Studies, 1(3). Récupéré le 3 janvier 2009 de http://cart.rmcdenver.com/instruments/intercultural_behavior.pdf

Santé et services sociaux Québec. (2013). *Santé mentale. Combattre les préjugés*. Récupéré le 10 janvier 2013 de http://www.msss.gouv.qc.ca/sujets/prob_sante/sante_mentale/index.php?accueil

Sapir, E. (1921). *Le langage, Introduction à l'étude de la parole*. Paris, Petite bibliothèque Payot.

Saucier, R. (2013, mars). Portrait des inscriptions en formation à distance (secondaire, collégial et universitaire) au Québec depuis 1995-1996. Récupéré le 2 mai 2012 de http://www.clifad.qc.ca/upload/files/documentation/avis-etudes-memoires/portrait_inscriptions_fad.pdf

Saussure, F. de (1916, rééd. 1995). *Cours de linguistique générale* (rééd. 1995). Lausanne : Payot. [Ouvrage posthume, rédigé d'après les notes de ses étudiants].

Savard, I., Bourdeau, J., et Paquette, G. (2008). Cultural variables in the building of pedagogical scenarios. Dans E. Blanchard et D. Allard (Dirs.), *Culturally aware tutoring systems* (p. 83-94). Montreal, Canada: University of Montreal.

Scardamalia, M. (2000). Can schools enter a knowledge society? Dans M. Selinger et J. Wynn (Dir.), *Educational technology and the impact on teaching and learning* (5-9). Abingdon, Oxon, England: Research Machines PLC.

Schneider, S.C. et Barsoux, J.L. (1997). *Managing Across Cultures*. Prentice Hall: London.

Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens-Klincksieck.

Shin, N. (2001). *Beyond interaction: Transactional presence and distance learning*. Thèse de doctorat inédite, Pennsylvania State University, États-Unis.

Shin, N. (2002). Beyond Interaction : The relational construct of transactional presence. *Open Learning*, 17(2), 121-137.

Shin, N. (2003). Transactional presence as a critical predictor of success in distance learning distance. *Education*, 24(1), 69-86.

Short, J., Williams, E. et Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. Londres, R.-U. : John Wiley.

Singly, F. de (2011). *L'individualisme est un humanisme*. France : Éditions de l'Aube.

Solano-Flores, G. (2006). Language, dialect, and register: Sociolinguistics and the estimation of measurement error in the testing of English language learners. *Teachers College Record*, 108 (11), 2354-2379.

Soriano, I. (2007). *Evaluación de un programa de movilidad en la formación de traductores: expectativas experiencias y grado de satisfacción de los participantes, profesores y gestores del intercambio MGLU-UGR-ULPGC*. Thèse de doctorat, Universidad de Granada, España. Récupéré le 10 janvier 2012 de <http://hera.ugr.es/tesisugr/16713266.pdf>

Staiculescu, R. (2011). *La persévérance scolaire des adultes (immigrants récents et non immigrants) dans un contexte d'éducation des adultes et de formation continue*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec. Récupéré le 3 mars 2013 de <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/QMUQ/TC-QMUQ-4003.pdf>

Stake, R. E. 1995. *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Stevenson, K., Sander, P et Naylor, P. 1996. Student perceptions of the tutor's role in distance learning. *Open learning*, 11(1), 22-30.

Strauss, A. L. (1978). *Negotiations*. New York: Jossey-Bass.

Strauss, A.L. et Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

Strauss, A.L. et Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research* (2ème. éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.

Suh, J.S. (1999). Pragmatic perception of politeness in requests by Korean learners of English as a second language. *International Review of Applied Linguistics*, 37, 195-213.

Tajfel, H. et Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. Dans S. Worchel and W. Austin (Dir.), *Psychology of intergroup relations* (2è. éd.), (p. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.

Tam, M. (2000). Constructivism, instructional design, and technology: Implications for transforming distance learning, *Educational Technology and Society*, 3(2). Récupéré le 2 mars 2012 de http://www.ifets.info/journals/3_2/tam.html.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Éditions Logiques.

Tardif, J. (1997). La construction des connaissances: 1. Les consensus. *Pédagogie collégiale*, 11(2), 14-19.

Télé-Université, Université du Québec (2012). *Diplôme d'études supérieures spécialisées en santé mentales*. Récupéré le 10 décembre 2012 de http://www.telug.ca/siteweb/etudes/offre/prog/TELUQ/3578/?p_herit=etu

Tilak, 2012. *Marchandisation de l'enseignement supérieur : l'impact de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS)*
http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Info_Services_Publications/pdf/2012/Fund95FR.pdf, consulté le 15 août 2013.

Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2è. éd.). Chicago: University of Chicago Press.

Torres, A. M. (2008, 09 de enero). Aplicabilidad del Manual de Diagnóstico DSM IV-R en Colombia. *Revista Psicología Científica.com*, 10(4). Récupéré le 22 février 2013 de <http://www.psicologiacientifica.com/dsm-iv-aplicacion-colombia>

Tsokaktsidu, D. 2005. *El aula de traducción multilingüe y multicultural: Implicaciones para la didáctica de la traducción*. Thèse de doctorat, Granada, Universidad de Granada. Récupérée le 20 octobre 2011 de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/659/1/15472668.pdf>.

Tsokaktsidu, D. et Kelly, D. (2006). Research into exchange programmes and background to the Project. Dans Atkinson, D., Morón, M., et Kelly, D. (Dir.), *Teaching in the multicultural classroom at university: the TEMCU project* (p. 13-33). Granada: Atrio.

Umbriaco, M. et Gosselin, L. (2001). Émotion, cognition et formation à distance. *DistanceS*, 5(1), 113-122. Récupéré le 12 août 2013 de http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D5_1_g.pdf

United States Medical Licensing Examination (1996-2013). *United States Medical Licensing Examination*. Récupéré le 13 janvier 2013 de <http://www.usmle.org/>

Universia Colombia : noticias de actualidad (2006, Augusto). *Concentration de estudios : la otra opcion*. Récupéré le 12 janvier 2013 de <http://noticias.universia.net.co/vida-universitaria/noticia/2006/08/07/255753/concentracion-estudios-otra-opcion.html>

Université Concordia. (s/d). *International students*. Récupéré le 19 août 2013 de <http://www.concordia.ca/international/students.html>

Université de Bamako (2005-2008). *Faculté de Médecine Pharmacie d'Odonto-Stamologie "FMPOS". Filières de formation*. Récupéré le 11 mars 2013 de <http://u-bamako.ml.refer.org/spip.php?article52>

Université d'État d'Haïti (s.d.). *Faculté de médecine et de pharmacie. Liste des cours enseignés en médecine*. Récupéré le 11 mars 2013 de <http://fmp.ueh.edu.ht/index.php/medecine/66-medecine>

Université du Québec. (2010, juin). *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion (3)*. Récupéré le 5 avril 2013 de <http://www.quebec.ca/capres/fichiers/art-CREPUQ-etrangers.shtml>

Université du Québec à Montréal. (2010, mai). Bilan et perspectives de l'UQAM 2009-2010. Rapport de l'Université du Québec à Montréal (incluant la Télé-Université). Récupéré le 12 mars 2013 de <http://www.uqam.ca/rectorat/rapports/UQAM-bilan2010-2011.pdf>.

Université Laval (s.d.). *Maitrise en santé communautaire (M. SC.)*. Récupéré le 20 novembre 2012 de <http://www2.ulaval.ca/les-etudes/programmes/repertoire/details/maitrise-en-sante-communautaire-m-sc.html>

Université McGill (2013). *10 sujets de fierté*. Récupéré le 19 août 2013 de <http://www.mcgill.ca/about/fr/sujets-de-fierté>

Van Der Maren, J. M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.

Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. Trad. du russe par M. Lopez-Morillas. Dans M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, et E. Souberman (Dir.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (p. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Trad. du russe par A. Kozulin. Cambridge, MA: MIT Press. [Original work published 1934].

Weber, M. (1949). *The Methodology of Social Sciences*. Trad. de l'allemand et édité par Edward Shils et Henry Finch. Récupéré le 12 mars 2013 de <http://anthropos-lab.net/wp/wp-content/uploads/2011/12/Weber-objectivity-in-the-social-sciences.pdf>

Weber, M. (1971/1995) : *Économie et société*. Trad. de l'allemand par J. Freund, P. Kamnitzer, P. Bertrand, E. de Dampierre, J. Maillard et J. Chavy. J. Chavy et E. de Dampierre (Dir.). Tome premier, Paris : Plon [réimpr. en 2 vol. en 1995 dans la collection Agora Pocket].

Wells, G., et Claxton, G. (2002). Introduction: Sociocultural perspectives on the future of education. Dans G. Wells et G., Claxton (Dir.), *Learning for life in the 21st century: sociocultural perspectives on the future of education* (p. 1-17). Oxford, UK: Blackwell.

Wenger, E. (1999). *Communities of practice: the key to a knowledge strategy*. Trad. de l'anglais par Fernand Gervais. Saint-Nicolas (Québec): Presses de l'Université Laval.

Wenger, E., McDermott, R., et Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston : Harvard Business School Press.

Whorf, B.L. (1956). *Language, thought and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. J.B. Carroll (Dir.). Cambridge, Mass: MIT Press. Récupéré le 8 août 2013 de <http://archive.org/stream/languagethought00whor#page/n7/mode/2up>.

Wiemann, J.M. (1977, March). Explication and test of a model of communicative competence. *Human communication research*, 3(3), p. 195-213.

Wihtol de Wenden, C. (2013). *La question migratoire au XXIe siècle. Migrants, réfugiés et relations internationales*. Collection Monde et sociétés. Paris : Les Presses de Sciences Po.

Wild, M. (1999). The anatomy of practice in the use of mailing lists: A case study. *Australian Journal of Educational Technology*, 15(2), 117-135.

Winkelman, M. (1994). Cultural shock and adaptation. *Journal of Counseling and Development*, 73(6), 121-126.

Yin, R.K. (1981a). The case study as a serious research strategy. *Knowledge* 3(1), 97-104.

Yin, R.. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2è. éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4è. éd.). Thousand Oaks, CA: Sage

Zaharna, R.S. (1989). Self-Shock: The Double-binding Challenge of Identity. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 501-526.